النموذج البنائي للعلاقات بين الرضا عن خبرات التعلم والكفاءة الأكاديمية المُدركة والطموح المهني لدى طلاب كلية علوم ذوي الإعاقة والتأهيل بجامعة الزقازيق

إعداد

د/ سعيد عبدالرحمن محمد عبدالرحمن
أستاذ التربية الخاصة المساعد
قسم الإعاقة السمعية
كلية علوم ذوي الإعاقة والتأهيل
جامعة الزقازيق

د/ أميرة محمد بدر محمد
أستاذ علم النفس التربوي المساعد
كلية التربية – جامعة الزقازيق

المستخلص

استهدف البحث التوصل لنموذج بنائي للعلاقات بين متغيرات الرضا عن خبرات التعلم والكفاءة الأكاديمية المُدركة والطموح المهنى لدى طلاب كلية علوم ذوي الإعاقة والتأهيل بجامعة الزقازيق، وبلغ عدد أفراد العينة الأساسية من(٧٣٥) طالبًا وطالبة بالفرقتين الثالثة والرابعة من طلاب كلية علوم ذوي الإعاقة والتأهيل بجامعة الزقازيق الملتحقين ببرنامجيها التربوي والأخصائي، بمتوسط عمر زمني(٢١,٣١٩) عام وإنحراف معياري(٠,٧٤٣)، واعتمد البحث على المنهج الوصفي، وتم تطبيق أدوات البحث الثلاث: مقياس الرضا عن خبرات التعلم، الكفاءة الأكاديمية المدركة، والطموح المهنى وهى مجتمعة من إعداد الباحثان، وباستخدام معامل ارتباط بيرسون توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين متغيرات البحث، وباستخدام نموذج المعادلة البنائية SEM للنموذج المفترض تم التوصل الى وجود تأثير موجب مباشر دال إحصائيًا للرضا عن خبرات التعلم فى الكفاءة الأكاديمية المدركة وقيمته(٠,٣١٥)، ووجود تأثير سالب مباشر غير دال إحصائيًا للرضا عن خبرات التعلم فى الطموح المهني وقيمته(-٠,٠٠٤)، وجود تأثير موجب مباشر دال إحصائيًا للكفاءة الأكاديمية المدركة في الطموح المهني وقيمته (٠,٧٩٢)، ولكن نظرا لسوء مطابقة النموذج المفترض للبيانات موضع الاختبار تم تطوير النموذج وتعديله بربط أخطاء المتغيرات بحيث تم تعيين الطموح المهنى كمتغير وسيط والكفاءة الأكاديمية المدركة متغيرا تابعًا، وقد توصلت نتائج البحث وفقا لهذا النموذج ووجود تأثير مباشر موجب دال إحصائيًا للرضا عن خبرات التعلم فى الكفاءة الأكاديمية المدركة والطموح المهني وقيمته على الترتيب (٠,٢١٦،٠,٤٥٢)، ووجود تأثير مباشر موجب دال اجصائيا للطموح المهني في الكفاءة الأكاديمية المدركة وقيمته (٠,٨٠١)، كما يوجد تأثير غير مباشر للرضا عن خبرات التعلم فى الكفاءة الأكاديمية المدركة من خلال الطموح المهني كمتغير وسيط، وقد اختتم البحث بمجموعة من التوصيات والبحوث المقترحة.

الكلمات المفتاحية: طلاب كلية علوم ذوى الإعاقة والتأهيل، الرضا عن خبرات التعلم، الكفاءة الأكاديمية المُدركة، الطموح المهني.

The Structural Model of the Relationship between Satisfaction with learning experiences, Perceived Academic Competence, and Career Ambition among Students of the Faculty of Disability Sciences and Rehabilitation at Zagazig University

Prepared by:

Dr. Said Abd el-Rahman Mohamed

Assistant Professor of Special Education
Department of Hearing Disability- Faculty of Disability Sciences and Rehabilitation
Zagazig University

Dr. Amira Mohamed Badr Mohamed

Assistant Professor of Educational Psychology - Faculty of Education
Zagazig University

Abstract

The aim of the research is to develop a structural model of the relationships between satisfaction with learning experiences, perceived academic competence, and career ambition among students of the Faculty of Disability Sciences and Rehabilitation at Zagazig University. The main sample consisted of 735 students from the third and fourth years enrolled in the professional and educational programs, with an average age of 21.319 years and a standard deviation of 0.743. The research employed a descriptive methodology, utilizing three research tools: the Satisfaction with Learning Experiences Scale, the Perceived Academic Competence Scale, and the Career ambition Scale, all developed by the researchers. Using Pearson's correlation coefficient, the study found the following results: a statistically significant positive relationship between the research variables. Employing the Structural Equation Modeling (SEM) of the proposed model, the study results indicated a statistically significant direct positive effect of satisfaction with learning experiences on perceived academic competence, with a value of 0.315, and a non-significant direct negative effect of satisfaction with learning experiences on career ambition, with a value of -0.004. There was a statistically significant direct positive effect of perceived academic competence on career ambition, with a value of 0.792. However, due to poor fit of the proposed model with the tested data, the model was developed and adjusted by linking the errors of the variables, designating career ambition as a mediator and perceived academic competence as a dependent variable. According to the results of this revised model, there was a statistically significant direct positive effect of satisfaction with learning experiences on perceived academic competence and career ambition, with values of 0.216 and 0.452, respectively. Additionally, there was a statistically significant direct positive effect of career ambition on perceived academic competence, with a value of 0.801. There was also an indirect effect of satisfaction with learning experiences on perceived academic competence through career ambition as a mediator.The research concluded with a set of recommendations and proposed studies.

Keywords:Students of the Faculty of Disability Sciences and Rehabilitation -Satisfaction with learning experiences, Perceived Academic Competence, Career Ambition.

مقدمة البحث:

تُعد مرحلة التعليم الجامعي من المراحل الحيوية والمهمة في تطور الطلاب، حيث تمثل فترة تحول مهمة من سن الشباب إلى مرحلة النضج. ويتم خلالها تكوين الشخصية والفكر والثقافة، بالإضافة إلى اكتساب معتقدات وممارسات تُسهم في تحقيق التوازن النفسي والاجتماعي للطلاب.

وفي ظل أهتمام الدولة المصرية بالأشخاص ذوي الإعاقة فقد أتُخذت عدة مبادرات وإجراءات لدعمهم وتعزيز حقوقهم منها إصدار قانون الأشخاص ذوي الإعاقة، والدمج في التعليم، وإنشاء مراكز لتأهيلهم مهنيًا؛ وبالتالي، تم إنشاء كليات ليكون صميم عملها إعداد كوادر متخصصة لتعليم وتأهيل ذوي الإعاقة: ومنها كلية علوم ذوي الأحتياجات الخاصة بجامعة بني سويف، وكلية علوم ذوي الإعاقة والتأهيل بجامعة الزقازيق، والتي تختلف عن بقية التخصصات في أهدافها الرامية إلى تقديم الخدمات والحلول لمشكلات ذوي الإعاقة. وعليه، يجب أن يتسم الأفراد الذين يلتحقون بهذه الكليات بمواصفات انفعالية وسلوكية معينة، ويراعى ذلك من خلال إجراء مقابلات شخصية للطلاب الجدد الملتحقين بالكلية، حيث أنهم سيتعاملون مع فئات مختلفة تمامًا عن الأفراد العاديين؛ ولذا، يُعَد الرضا عن تجربة التعلم من العناصر الأساسية لنجاح الفرد وتحقيق الانسجام في حياته الأكاديمية والمهنية، إذ يُعَد مؤشرًا قويًا على الرضا المهني والعام عن الحياة، ويرتبط ارتباطًا وثيقًا بالصحة النفسية والعقلية للفرد؛ مما جعله موضع أهتمام بالغ من قبل الباحثين في مختلف التخصصات.

وقد اتفق كل من أحمد عواد ومحمد علي (٢٠٠١) [1] على أن هناك ارتباطًا وثيقًا بين اختيار الفرد لمساره الدراسي والمهنة التي سيمارسها في المستقبل. ويقوم هذا الخيار على مدى استعداد الفرد ورضاه عن ذلك، فضلاً عن دافعيته للإنجاز وتطلعاته المستقبلية.

١- تم استخدام نظام التوثيق في متن البحث، وفقًا لأسلوب الجمعية الأمريكية النفسية American Psychological Association (APA6) حيث يكتب التوثيق في المتن في اللغة الإنجليزية على النحو التالي (الاسم الأخير للمؤلف، السنة، الصفحة إن وجدت)، مع التعديل في التوثيق العربي (الاسم الأول والاسم الأخير للمؤلف، السنة، الصفحة إن وجدت).

ويُعدّ مستوى الطموح لدى الطالب الجامعي العامل الحاسم الذي يحفزه على السعي والاجتهاد من أجل تحقيق آماله وأهدافه. وهو يُشكّل الأساس الذي يساعده في تقديره لذاته والشعور بالرضا الناتج عن الإنجازات وتحقيق الأهداف، كما يُسهم الرضا الذي يحصل عليه الطالب من تخصصه الدراسي في تعزيز قدرته على بلوغ طموحاته، مما يزداد معه ثقته بنفسه ومدى إرتياحه للمجال الذي اختاره. كما أن الطلب المتزايد على التعليم الجامعي الرامي إلى رعاية ذوي الإعاقة، ومن ضمنها تخصص التربية الخاصة، يشهد تأثرًا بمجموعة من العوامل المتعددة. أحد هذه العوامل هو الرغبة الشخصية في الإندماج بمهنة التربية الخاصة، ويظهر أثر ذلك بمرحلتي البكالوريوس والدراسات العليا بكلية علوم ذوي الإعاقة التأهيل، نظرًا لأني هذه التخصصات قد توفر الفرصة للعمل في مجال التربية الخاصة، والذي يتمثل في تعليم ورعاية وتأهيل الأطفال ذوي الإعاقة، بتقديم الخدمات المتنوعة نفسيًا، واجتماعيًا، وحركيًا، ومهنيًا. وبرضا الطلاب عن خبرات التعلم التى يرغبون فى الالتحاق بها بناء على استعداد شخصى فهذا من شأنه يسهم فى تحقيق النجاح الأكاديمي كما فى دراسة Herzog & Schmidt (2009)، كما تؤثر الكفاءة الأكاديمية المدركة على مستوى الطموح المهني والتوجهات المستقبلية للطلاب (Bandura, 1997) .

ومن جهة أخرى، يؤثر الطموح المهني على اختيار الطلاب لمجالات الدراسة والتخصصات الأكاديمية (Smith & Jones, 2018). وتستند هذه الدراسة إلى عدد من النظريات والدراسات السابقة، منها نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي لباندورا (١٩٩٧)، والتي توضح دور الكفاءة الذاتية المدركة في التحصيل الأكاديمي والتوجهات المهنية.

كما تعكس الكفاءة الأكاديمية المُدركة معتقدات الطلبة الشخصية في قدراتهم الخاصة لتحقيق الواجبات التعليمية في المستويات المتوقعة منهم (Gore, 2006)، كما تزيد من الجهود العقلية للتعلم لديهم. كما يبذل الطلبة ذوو المستويات المرتفعة من الكفاءة الأكاديمية جهودًا دؤوبة للإنجاز بشكل فعال للواجبات الأكاديمية الموكلة إليهم ولا يستسلمون بسهولة. علاوة على ذلك، عندما تتم مقارنة الطلبة ذوي الكفاءة الأكاديمية المرتفعة مع الطلبة ذوي الكفاءة الذاتية المنخفضة، فقد وجد أن أولئك الذين يعتقدون بكفاءة أكاديمية مدركة مرتفعة

يستذكرون أكثر، باستخدام أساليب التعلم الفعالة، وينجزون الواجبات الأكاديمية الصعبة بفعالية (Margolis & McCabe, 2010). في حين يشير تدني مستوى الكفاءة الأكاديمية المُدركة إلى حاجة الطلبة لتدعيم خبراتهم لكي يرتفع هذا المستوى لديهم، لأن انخفاضه يجعلهم عرضة لضغوط الحياة اليومية مما قد يؤثر على توافقهم الدراسي والاجتماعي (حوراء السلطاني، ٢٠١٦).

وفي ضوء ما سبق يُشكل الطالب المعلم أو الأخصائي قاعدة أساسية في نسيج العملية التربوية والتأهيلية، وتقع عليه مُهمة تعليم وتأهيل الأفراد ذوي الإعاقة، بالإضافة إلى توفير الدعم التأهيلي المطلوب؛ لهذا، ومن الضروري البحث في تأثير الرضا عن خبرات التعلم في الكفاءة الأكاديمية المدركة، والطموح المهني للطلاب. وتُعد كلية علوم ذوي الإعاقة والتأهيل بجامعة الزقازيق واحدة من المؤسسات التعليمية التي تلتزم بصقل مهارات وقدرات الطلاب الملتحقين بها في تخصص التربية الخاصة والتأهيل لذوي الإعاقة. ومن ثم الكشف عن رضا هذه الفئة من الطلاب الذين مهمتهم التعامل مع الأشخاص ذوي الإعاقة عما يقدم لهم من خبرات تعليمية وخبرات اجتماعية وخبرات ميدانية من الأهمية بمكان وإلى أي مدى ينعكس هذا الرضا على كفاءتهم الأكاديمية الأمر الذى يصب بالتبعية فى تطلعاتهم وأهتماماتهم المهنية ورؤيتهم المستقبلية. ومن ثم، تسعى هذا البحث إلى التعرف على العلاقة بين المتغيرات الأساسية مثل الرضا عن خبرات التعلم، والكفاءة الأكاديمية المُدركة، والطموح المهني من خلال تحليل العلاقات المتداخلة بين هذه العوامل، والتي تعد محورية لتصور مستقبل الأفراد العاملين في نطاق العلوم المرتبطة بذوي الإعاقة والتأهيل. ويرتبط كل من هذه المتغيرات ارتباطًا وثيقًا بجودة العملية التعليمية، والإنجاز الأكاديمي، وبالمشاريع المهنية للطلاب، مؤثرة بذلك في الجوانب الحاسمة لهذا الميدان الضروري.

ومن هنا تأتي أهمية دراسة هذه العلاقات بشكل أكثر تفصيلًا وتحديد طبيعة هذه العلاقات وقوتها، خاصةً لدى طلاب كلية علوم ذوي الإعاقة والتأهيل الذين سيكونون مسؤولين مستقبلًا عن تقديم الخدمات التربوية والتأهيلية لذوي الإعاقة. فهذا البحث سيساعد في تطوير برامج إعداد وتأهيل هؤلاء الطلاب بما يضمن تقديم خدمات ذات جودة عالية.

مشكلة البحث

يُعد الرضا عن خبرات التعلم أساسيًا لنجاح وكفاءة العملية التعليمية لطلاب الجامعة، وكمحرك لقوى التطوير في حياتهم؛ مما يؤدي دورًا حاسمًا في تحقيق النجاح في مختلف المجالات الحياتية. ويعتمد النجاح المرتقب على مدى رضاهم عن الحياة الجامعية بشكل عام، حيث يُعد الرضا النفسي عاملًا أساسيًا للتكيف السليم والاستجابة الإيجابية تجاه التحديات. وإنخفاض الرضا يؤثر سلبًا على الصحة النفسية، والقدرة على التعامل مع الضغوط؛ مما يؤدي إلى سوء التوافق مع الحياة. في ظل الضغوط المتعددة في الحياة الجامعية، وتعرض الطلاب لمجموعة واسعة من التحديات. وتفهم هذه الديناميكيات ضروري لضمان تطور العملية التعليمية. والرضا عن خبرات التعلم يُسهم في تحسين الأداء الأكاديمي. ويجب أن يؤخذ في الأعتبار دور الكفاءة الأكاديمية كحلقة وصل بين الرضا عن خبرات التعلم والطموح المهني. كما يرتبط الرضا عن خبرات التعلم بالطموح المهني، حيث يشجع الرضا على تحديد الأهداف المهنية وتحقيقها. والكفاءة الأكاديمية المرتفعة تسهم في تحقيق الطموحات المهنية. والبيئة الجامعية التي توفر الدعم وتزيد من الكفاءة الأكاديمية وتعزز الطموحات المهنية، ومن ثم يجب فهم العلاقات بين الرضا عن خبرات التعلم، والكفاءة الأكاديمية، والطموح المهني لتحسين التعليم والتوجيه المهني(محمد الشناوي، ومحمد عبد الرحمن، ١٩٩٤).

لذا، قاما الباحثان بإعداد دراسة استكشافية من خلال عرض بعض الأسئلة المفتوحة (للمتغيرات الثلاثة) على طلاب كلية علوم ذوي الإعاقة والتأهيل بالفرقتين الثالثة والرابعة، وكانت الأسئلة على النحو التالي:

١ ـ بالنسبة للرضا عن خبرات التعلم

السؤال: ما أكثر تجربة تعليمية إيجابية مررتم بها خلال دراستكم؟

الإجابة: أجاب بعض الطلاب بأن أكثر تجربة تعليمية إيجابية لنا كانت "في مقرر مشروع التخرج الجماعي في التخصص خلال العمل مع الزملاء والتعاون معهم فكانت تجربة ممتعة ومفيدة." وكانت إجابة البعض الأخر "في مقرر التدريب الميداني، وكان لدينا أربع فصول عملية حيث تعلمنا كيفية التعامل مع الأطفال ذوي الإعاقة والتدريس لهم. وهذا أعطانا فهمًا عمليًا لما تعلمناه نظريًا.

السؤال: ما التجربة التعليمية التي شعرتم فيها بعدم الرضا؟

الإجابة: أجاب بعض الطلاب بأن التجربة التي شعرنا فيها بعدم الرضا هي" ضيق الوقت قبل اختبارات الميدتيرم حيث لم يكن لدينا الوقت الكافي للاستعداد وشعرنا بالضغط الشديد." وجاءت اجابات البعض الأخر" بأننا لم نشعر بالرضا عن طريقة التدريس في بعض المواد.

السؤال ما هي العوامل التي تعتقدوا أنها تُسهم في تحسين خبراتكم التعليمية؟

الإجابة: فكانت معظم الإجابات للطلاب نعتقد أن زيادة فرص الحوار والنقاش داخل قاعة المحاضرة، وإعطاء وقت كافٍ للإستعداد للامتحانات سيحسن من خبراتنا التعليمية.

٢ـ بالنسبة للكفاءة الأكاديمية المُدركة

السؤال: كيف تصفوا مستوى كفاءتكم الأكاديمية في المقررات الدراسية؟

الإجابة أجاب بعض الطلاب " نشعر أننا أكفاء في المقررات الدراسية التي يوجد بها جانب عملي، ولكننا نواجه صعوبة في المقررات الأكاديمية في التخصص بالنسبة لنا كبرنامج تربوي" كما ذكر البعض "بأننا نشعر بالثقة في قدراتنا الأكاديمية في جميع المواد تقريبًا، لكن لدينا بعض القلق بشأن المقررات الأكاديمية"

السؤال: ما هي العوامل التي تعزز شعوركم بالكفاءة الأكاديمية؟

الإجابة: ذكر البعض أن "الدعم المستمر من الأساتذة وزملائي، وتوفير مقررات دراسية جيدة، هما ما يعززان شعورنا بالكفاءة الأكاديمية." وأشار البعض الأخر أن " إعداد جدول دراسي منتظم ومراجعة المقررات بشكل دوري يجعلنا نشعر بالكفاءة والجاهزية

٣ـ بالنسبة للطموح المهني

السؤال: ما هي التحديات التي تواجهكم في تحقيق أهدافكم الأكاديمية؟

الإجابة: أجاب معظم الطلاب "أن أكبر التحديات التي واجهتنا إدارة الوقت بين الدراسة والأنشطة الأخرى. وأحيانًا نجد صعوبة في التركيز بسبب الضغوط الشخصية. كما أن التحدي الرئيسي بالنسبة لنا هو التعامل مع عدد المقررات الدراسية الكثيرة والامتحانات المتتالية.

السؤال ما هي طموحاتكم المهنية بعد التخرج؟

الإجابة: نطمح أن نعمل كأخصائيين أو معلمين في مجال تخصصنا ونسهم في تحسين حياة الأطفال ذوي الإعاقة. كما نرغب في متابعة الدراسات العليا والحصول على درجة الماجستير في مجال التخصص.

السؤال كيف تؤثر دراستكم الحالية على طموحاتكم المهنية؟

الإجابة: أجاب بعض الطلاب بأن دراستنا الحالية تعطينا المعرفة الأساسية والخبرة العملية التي نحتاجها لتحقيق طموحاتنا المهنية." وأشار بعضهم إلى أن بعض المقررات الدراسية تفتح لنا مجالات جديدة في مجال الإعاقة والتأهيل، وتدفعنا للتفكير في تخصصات جديدة.

ومن خلال الدراسة الاستكشافية ركز البحث الحالي على تحليل تأثير الرضا عن خبرات التعلم على الكفاءة الأكاديمية المدركة، واستنادًا إلى دراسة Llorens., Schaufeli., Bakker & Salanova, (2007) التي توصلت إلى أن هناك ارتباطًا مباشرًا بين الرضا الدراسي وتحسين أداء الطلاب أكاديميًا فضلاً عن زيادة دافعيتهم نحو التعلم. بالإضافة إلى ذلك، أوضحت دراسة Tessema., Ready & Yu (2012) على وجود علاقة قوية بين الرضا عن المناهج الدراسية والتحصيل الأكاديمي. كما أوضحت نتائج دراسة Wigfield & Eccles (2000) على أهمية الرضا عن خبرات التعلم لتعزيز استعداد الطلاب للتعلم. كما أشارت إلى وجود إرتباط عالٍ بين الشعور بالأرتياح والإنغماس في النشاط الدراسي، وبالتالي، تحقيق نتائج تعليمية مرجوة.

علاوة على التأثير المباشر للرضا عن خبرات التعلم، حيث يؤدي الرضا عن الخبرات دورًا محوريًا في تعزيز الطموحات المهنية للطلاب. وتظهر دراسة Fouad & Santana(2015) أن الطلاب الذين يحققون رضا أكاديمي قوي يتجهون نحو طموح مهني مرتفع، ومتطلعين إلى تحقيق النتائج المرجوة. وتدعم هذه الفرضية دراسة Johnson & Stage (2017) التي تشير إلى العلاقة الإيجابية بين رضا الطلاب الأكاديمي وتطلعاتهم المهنية. كما يعزّز الرضا عن خبرات التعلم الطموح ويشجع الطلاب على الأستمرارية والأجتهاد في تحقيق أهدافهم خلال مسيرتهم الأكاديمية وبعد التخرج. وما يدعم ذلك ما أشارت دراسة

Thompson & Clark (2019) بأن الطلاب الذين يحققون نتائج دراسية متميزة يمتلكون تنافسية أكبر في سوق العمل.

ونظرًا لأن كلية علوم ذوي الإعاقة والتأهيل بجامعة الزقازيق حديثة النشأة وقد تخرج منها ثلاثة دفعات وبصدد تخريج الدفعة الرابعة، حيث يزداد إقبال طلاب الثانوية العامة عليها لطبيعة التخصصات بالكلية، والتي تأمل أن تكون مؤسسة تعليمية مُبتكرة مُعترف بها محليًا ودوليًا في تقديم برامج تعليمية وبحثية ومجتمعية في مختلف مجالات تعليم وتأهيل الأشخاص ذوي الإعاقات؛ بما يُسهم في التنمية الاقتصادية والاجتماعية المستدامة . ويتحقق ذلك من خلال رسالة الكلية التي تسعى إلى إعداد خريجين (معلم- أخصائي) مُتميزين أكاديميًا ومهنيًا قادرين على المنافسة في سوق العمل محليًا ودوليًا في مجال تعليم وتأهيل الأشخاص ذوي الإعاقات باستخدام الأساليب التكنولوجية الحديثة، وذلك من خلال بيئة تعليمية، وبحثية، وتكنولوجية تستوفي معايير الجودة والأعتماد.

وفي ضوء رؤية ورسالة الكلية يتم إعداد خريج سواء كان معلم متخصص في إحدى تخصصات الإعاقة (السمعية- العقلية – البصرية- صعوبات التعلم) مع التخصص في إحدى المواد الأكاديمية (لغة عربية – لغة إنجليزية – دراسات اجتماعية- علوم – رياضيات). أو إخصائي في إحدى تخصصات الإعاقة (السمعية – العقلية – البصرية- صعوبات التعلم- اضطرابات اللغة والتخاطب- اضطراب التوحد- الجسمية). ولذا، وجد الباحثان من الأهمية بمكان أن يلقيا الضوء علي وجهة نظر طلاب كلية علوم ذوي الإعاقة والتأهيل بالفرقتين الثالثة والرابعة (بداية التخصص في الإعاقة) من طلاب الكلية، من حيث التعرف على رضاهم عن خبرات التعلم، وكفاءتهم الأكاديمية المدركة، ومستوى الطموح المهني لديهم، بالإضافة إلى وضع نموذج بنائي للعلاقات المتبادلة بين الرضا عن خبرات التعلم، والكفاءة الأكاديمية المُدركة والطموح المهني من وجهة نظر الطالب المعلم/ الأخصائي بكلية علوم ذوي الإعاقة والتأهيل. وسيتم استخدام تحليل النمذجة البنائية لتقييم هذه التأثيرات، سعيًا لتقديم توصيات من شأنها تحسين الجودة التعليمية وتعزيز التوجيه المهني. وتتبلور مشكلة البحث في الأسئلة التالية:

١. ما العلاقة بين الرضا عن خبرات التعلم والكفاءة الأكاديمية المُدركة لدى طلاب كلية علوم ذوي الإعاقة والتأهيل؟
٢. ما العلاقة بين الرضا عن خبرات التعلم والطموح المهنى لدى طلاب كلية علوم ذوي الإعاقة والتأهيل؟
٣. ما العلاقة بين الكفاءة الأكاديمية المُدركة والطموح المهني لدى طلاب كلية علوم ذوي الإعاقة والتأهيل؟
٤. هل يمكن التوصل إلى نموذج بنائي يوضح علاقات التأثير والتأثر بين الرضا عن خبرات التعلم وبعض المتغيرات المرتبطة به (الكفاءة الأكاديمية المُدركة والطموح المهني) لدى طلاب كلية علوم ذوي الإعاقة والتأهيل؟

أهداف البحث:

استهدف البحث، ما يلي:

- التعرف على العلاقة بين الرضا عن خبرات التعلم وكل من الكفاءة الأكاديمية المُدركة والطموح المهني لدى طلاب كلية علوم ذوي الإعاقة والتأهيل.
- التعرف على العلاقة بين الكفاءة الأكاديمية المُدركة بالطموح المهني لدى طلاب كلية علوم ذوي الإعاقة والتأهيل، وعلاقة
- بناء نموذج بنائي يوضح علاقات التأثير والتأثر بين الرضا عن خبرات التعلم والمتغيرات الأخرى.

أهمية البحث:

يُعد هذا البحث ذو أهمية خاصة لأنه يسهم في تعزيز الفهم للعوامل التي تؤثر في الطموح المهني في بيئات تعليمية متخصصة. بالإشارة إلى ما يحمله هذا البحث أيضًا من أهمية كبيرة من عدة جوانب، منها:

أ. - توفير نظرة شاملة حول كيفية تأثير الرضا عن خبرات التعلم على تطوير الطلاب لمهاراتهم وتحقيق أهدافهم المهنية.
ب. - من خلال تحليل العوامل التي تؤثر على الطموح المهني للطلاب ذوي الإعاقة، يمكن تطوير برامج توجيه مهني تساعدهم في وضع أهداف مهنية واقعية وتحقيقها

ج. - يمكن استخدام نتائج البحث لتوجيه الطلاب ذوي الإعاقة في تخطيط مساراتهم المهنية بشكل أكثر فعالية، مع مراعاة كفاءتهم الأكاديمية المُدركة ورضاهم عن خبرات التعلم.

د. - تقديم نموذجًا بنائياً يمكن استخدامه لتحديد تأثير الرضا عن خبرات التعلم على الكفاءة الأكاديمية المُدركة والطموح المهني بشكل أفضل.

هـ. - تساعد في فهم العلاقة بين الرضا عن خبرات التعلم والطموح المهني، مما يسهم في تصميم برامج إرشاد وتوجيه مهني فعالة، مما يدعم الطلاب في تحقيق أهدافهم المهنية وتحقيق إمكاناتهم الكاملة.

و. توفير أساس لأبحاث مستقبلية تستهدف استكشاف مزيد من العوامل المؤثرة وتحسين نموذج العلاقات.

ز. قد تسهم نتائجه في توجيه السياسات التعليمية على مستوى الجامعة، من خلال تقديم أدلة علمية حول العوامل التي تؤثر على طموحهم المهني.

المفاهيم الإجرائية للبحث

١ـ الرضا عن خبرات التعلم Satisfaction with learning experiences

يُعرف الرضا عن خبرات التعلم لدى طلاب كلية علوم ذوي الإعاقة والتأهيل إجرائيًا بأنه: مدى شعور الطالب بالإيجابية تجاه تجربته الأكاديمية، والدعم الذي يتلقاه من الأساتذة والمؤسسة التعليمية، والبيئة التعليمية ككل. ويتمثل في مدى رضا طلاب كلية علوم ذوي الإعاقة والتأهيل جامعة الزقازيق عن المقررات الدراسية التخصصية التي يدرسونها، وكذلك مدى رضاهم عن أساليب التقويم والأمتحانات، وأساليب التدريس والمحاضرات، ورضاهم عن علاقاتهم بأعضاء هيئة التدريس وبزملائهم بالدراسة، وفي الأخير مدى رضاهم عن التدريب الميداني، وتعرف هذه الأبعاد إجرائيًا، فيما يلي:

أـ الرضا عن المقررات الدراسية التخصصية: ويُعرف بأنه مستوى الارتياح والقبول الذي يشعر به الطالب المعلم تجاه المناهج ومحتوى المقررات الدراسية التخصصية. بشكل يتوافق مع احتياجاته وتطلعاته.

بـ الرضا عن استراتيجيات التدريس والمحاضرات: ويُعرف بأنه مستوى الارتياح والقبول الذي يشعر به الطالب المعلم تجاه أساليب التدريس والمحاضرات وبشكل يتفق مع الاهتمامات الشخصية والتوقعات الأكاديمية.

جـ ـ الرضا عن أساليب التقويم والأمتحانات: ويُعرف بأنه مستوى الارتياح والقبول الذي يشعر به الطالب المعلم تجاه أساليب التقويم والأمتحانات وعدالة وفعالية طرق التقييم فى قياس الأداء. وبشكل يتفق مع الاهتمامات الشخصية، والتوقعات الأكاديمية.

دـ الرضا عن العلاقات مع أعضاء هيئة التدريس: ويُعرف بأنه مستوى الارتياح والقبول الذي يشعر به الطالب المعلم فى علاقاته بأساتذته من أعضاء هيئة التدريس. والدعم المقدم منهم ومدى توافق ذلك مع الاهتمامات الشخصية، والتوقعات الأكاديمية.

هـ ـ الرضا عن العلاقات مع الزملاء: ويُعرف بأنه مستوى الارتياح والقبول الذي يشعر به الطالب المعلم تجاه علاقاته الاجتماعية مع زملائه. ويشمل هذا التقييم الشخصي لمدى توافق علاقاته بزملائه مع الاهتمامات الشخصية والتوقعات المدركة.

وـ الرضا عن التدريب الميداني: ويُعرف بأنه مستوى القبول للطالب المعلم عن الخبرة التعليمية والتدريبية التي يكتسبها خلال التدريب العملي في بيئة حقيقية. وإلى إي مدى يتوافق التدريب الميداني مع تطلعاته المستقبلية، وأهدافه المهنية.

ويتحدد الرضا عن خبرات التعلم من خلال الدرجة التى يحصل عليها الطالب باستخدام مقياس الرضا عن خبرات التعلم بأبعاده (إعداد الباحثان).

٢ـ الكفاءة الأكاديمية المُدركة Perceived Academic Competence

تُعرف الكفاءة الأكاديمية المُدركة لدى طلاب كلية علوم ذوي الإعاقة والتأهيل إجرائيًا: بأنه معتقدات الطالب حول توظيف قدراته ومعارفه واستعداداته الشخصية في التغلب على المشكلات الدراسية وتحقيق النجاح الأكاديمي في مهامه الدراسية، والوصول إلى مستوى تحصيلي مميز". ويتضمن المقياس ست أبعاد رئيسية وهي: مهارة (السيطرة (التحكم) المُدرك، ومهارة الاستذكار الفعال، ومهارة التنظيم الذاتي للتعلم، ومهارة إدارة وتنظيم الوقت، ومهارة مواجهة الضغوط الأكاديمية- وفاعلية الذات الأكاديمية)، وفيما يلي تعريفًا إجرائيًا لهذه الأبعاد:

أـ السيطرة (التحكم) المُدرك: وتشير إلى إدراك الطالب لقدرته على التحكم في الأحداث والظروف المحيطة به، وعلى قدرته على التأثير في النتائج. والتحكم في تجربته التعليمية والدراسية.

ب- الاستذكار الفعال: ويشير إلى القدرة على استخدام الطالب لطرق مختلفة لفهم واستعادة وتذكر المعلومات التي تم تعلمها. هذه الاستراتيجيات تهدف إلى تعزيز وتحسين الذاكرة والاستفادة القصوى من الخبرات التعليمية والتعلمية، مثل التلخيص، وكتابة الاسئلة، تدوين الملاحظات، وتحديد الأفكار

جـ- التنظيم الذاتي: وتُعرف بأنها عملية بناءة ونشطة يقوم بها الطالب تنظيم وإدارة تعلمه بشكل مستقل من خلال استخدام بعض الاستراتيجيات مثل: (تحديد الأهداف، التخطيط، والتنظيم، والمراقبة، وضبط معارفه ودافعيته وسلوكياته...)، والتي تساعده على تنظيم وضبط تصرفاته، وانفعالاته، وأفكاره بطريقة مخطط لها من أجل تحقيق أفضل مستوى من الأداء، وإنجاز مهام تعلمه، وإحراز أهدافه الأكاديمية بدقة وبكفاءة.

د- إدارة وتنظيم الوقت: وتشير إلى المهارة التي يمارسها الشخص لتنظيم واستخدام وقته بشكل فعال لإنجاز المهام المطلوبة في الوقت المحدد. تشمل إدارة الوقت تحديد أولويات العمل، وتقسيم الوقت بين المهام المختلفة، وتنظيم الجدول الزمني، بطريقة تسهم في زيادة الإنتاجية والكفاءة الشخصية.

هـ- مواجهة الضغوط الأكاديمية: وتُعرف بأنها قدرة الطالب على التوافق مع المواقف الضاغطة المرتبطة بالجوانب الأكاديمية داخل البيئة الجامعية والتي تتمثل في: (ضغوط الوقت مع كثرة المهام الدراسية، الأنشطة والتكاليف المنزلية، والمناقشة والأداء غير المرضي أحيانًا، والأمتحانات والتقويم....)، من أجل التغلب عليها، وتحقيق النجاح في حياته الدراسية.

و- فاعلية الذات الأكاديمية: وتُعرف بأنها معتقدات وقناعات الطالب في إمكاناته الذاتية، ومعلوماته، وثقته في قدراته على أداء المهام الأكاديمية بنجاح وبكفاءة، وبمستوى معين من الأداء والإتقان داخل الصف الدراسي من أجل تحقيق أهداف تعليمهم.

وتتحدد الكفاءة الأكاديمية المُدركة من خلال الدرجة التى يحصل عليها الطالب باستخدام مقياس الكفاءة الأكاديمية المُدركة بأبعادها (إعداد الباحثان).

٣ـ الطموح المهني Career Ambition

يُعرف الطموح المهني لدى طلاب كلية علوم ذوي الإعاقة والتأهيل إجرائيًا: بأنه يتمثل في التطلعات نحو تحقيق النجاح والتقدم في مجال العمل أو المهنة. فهو الشعور بالإلهام والرغبة في تحقيق الأهداف المهنية الكبيرة والمستقبلية. والتدريب مهنيا، كما أنه محفزًا قويًا لتحسين الأداء والتفوق والنمو الشخصي والوصول للأهداف. ويتضمن خمسة أبعاد: الميل إلى الكفاح والمثابرة، وتحمل المسئولية والأعتماد على النفس، والمنافسة، والنجاح في تحديد الأهداف والتخطيط لها، والرؤية المهنية المستقبلية، وتُعرف هذه الأبعاد إجرائيًا، فيما يلي:

أـ الميل إلى الكفاح والمثابرة: يقصد به السعى الدءوب والدافعية المستمرة فى العمل لتحقيق الأهداف والعمل الجاد فى مواجهة التحديات والصعوبات والاستمتاع بها، مع استمرار الجهود والاهتمام بتحقيق الأهداف واتمام المهام بنجاح والسعى للتفوق.

بـ تحمل المسئولية والأعتماد على النفس: وتتمثل في قدرة الطالب على القيام بواجباته واداء المهام الموكلة اليه على اكمل وجه وإدارة شئونه بنفسه دون الأعتماد على الأخرين، واتخاذ القرارات بشكل مستقل عن الأخرين.

جـ المنافسة: هي عملية يسعى فيها الطلاب للتنافس مع الأخرين للوصول الى النجاح والتفوق ووصولا الى الأهداف المرجوة مما يتطلب مواجهة التحديات وتحفيزهم لتحسين مستويات أدائهم ومهاراتهم المهنية والأكاديمية.

دـ التخطيط وتحقيق الأهداف: هي عملية منهجية تهدف إلى تحديد الإجراءات اللازمة لتحقيق أهداف معينة. وتتضمن وضع خريطة طريق واضحة ومفصلة لمتابعة تحقيق هذه الأهداف من خلال تنفيذ الإجراءات المخطط لها للوصول إلى الأهداف المحددة. وتعديلها وفقا للظروف، وتتطلب الالتزام، المثابرة، والقدرة على التغلب على العقبات .

هـ الرؤية المهنية المستقبلية: يتمثل في تصور طويل الأمد لمستقبل الفرد في مسيرته المهنية، وتتمثل فى الآمال والتطلعات التي يرسمها الطلبة لمستقبلهم الوظيفي والدراسي وتكون بمثابة الصورة المثالية للحياة المهنية التي يرغب الفرد في تحقيقها في المستقبل. تشمل الرؤية المستقبلية أهدافًا وتطلعات شخصية ومهنية يرغب الشخص في تحقيقها في مجال عمله.

ويتحدد الطموح المهني من خلال الدرجة التى يحصل عليها الطالب باستخدام مقياس الطموح المهني بأبعاده (إعداد الباحثان).

حدود البحث:

يتحدد البحث بعدة حدود، منها: حدود موضوعية، وحدود مكانية، وحدود زمنية، وبيان ذلك فيما يلي:

١ـ حدود موضوعية: النموذج البنائي للعلاقات بين الرضا عن خبرات التعلم والطموح المهنى والكفاءة الأكاديمية المدركة لطلاب كلية علوم ذوي الإعاقة والتأهيل بجامعة الزقازيق فى العام الدراسى ٢٠٢٢/٢٠٢٣م.

٢ـ حدود مكانية: تم تطبيق أدوات البحث على طلاب الفرقتين الثالثة والرابعة بكلية علوم ذوي الإعاقة والتأهيل بجامعة الزقازيق.

٣ـ حدود زمنية: تم تطبيق أدوات البحث خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ٢٠٢٢/٢٠٢٣م.

الإطار النظري

تُعد كلية علوم ذوي الإعاقة والتأهيل بجامعة الزقازيق واحدة من المؤسسات الرائدة في مجال إعداد خريجين (معلم/ أخصائي) متميزين في تعليم وتأهيل الأشخاص ذوي الإعاقة، حيث تسعى الكلية إلى تزويد طلابها بالمعرفة والمهارات اللازمة لتحقيق النجاح الأكاديمي والمهني. ومع ذلك، تبقى العديد من الأسئلة حول كيفية تفاعل هذه العوامل مع بعضها البعض، مما يتطلب دراسة دقيقة ومعمقة لهذه العلاقات المتبادلة.

ويُعد فهم العوامل المؤثرة على النجاح الأكاديمي وتحقيق الطموحات المهنية لطلاب الجامعات مجالًا بحثيًا حيويًا، ويزداد تعقيدًا عند دراسة هذه العوامل لدى الطلاب بالمرحلة الجامعية والذين سيتعاملون مع فئة من فئات الإعاقة. لقد لوحظ أن هناك تفاعلات معقدة بين الرضا عن خبرات التعلم، والكفاءة الأكاديمية، والطموح المهني، والتي تستحق التقصي (Schnettler et al., 2020). والأبحاث الأخيرة في مجال التعليم العالي قد أكدت أهمية الرضا في تعزيز جودة التعلم والنجاح الأكاديمي (Bean & Bradley, 2018). بالإضافة إلى ذلك، تُظهر

الدراسات أن الطموح الوظيفي يؤدي دورًا مركزيًا في توجيه الطلاب نحو التحصيل العالي والسعي نحو أهدافهم المهنية (Lent., Brown, & Hackett, 1994).

وفي ضوء ما سبق يتضح أن الرضا عن خبرات التعلم يُعد من المتغيرات النفسية المهمة التي تؤثر على أداء الطلاب وتحصيلهم أكاديميًا. وقد يرتبط الرضا عن خبرات التعلم بمتغيرات أخرى مثل الكفاءة الأكاديمية المُدركة والطموح المهني. وفيما يلي عرض لمتغيرات البحث:

أولًا: الرضا عن خبرات التعلم Satisfaction with learning experiences

يُعد الرضا عن خبرات التعلم من المؤشرات المهمة لقياس جودة التعليم وأداء الجامعة. فالرضا يمثل شعور الطالب بالرضا والسعادة تجاه البيئة التعليمية وأساليب التدريس والمواد الدراسية المقدمة والعلاقات الاجتماعية.

١ـ مفهوم الرضا عن خبرات التعلم:

عرف كل من Yusoff & Othman, (2011) الرضا عن خبرات التعلم هو "شعور الطالب الجامعي بالرضا والقناعة والاستمتاع تجاه تجربته الأكاديمية بما في ذلك المناهج والتدريس والبيئة الجامعية. وبالنسبة للرضا عن الدراسة كمتغير نفسي واجتماعي؛ اتفق كل من Hagedorn (2000) وAl-Syaidh & Al-Zboon(2015) على أنه الحالة الانفعالية الإيجابية والشعور بالرضا والارتياح تجاه الخبرات التعليمية والأكاديمية التي يمر بها الطالب الجامعي" بالإضافة إلى الحالة النفسية والاجتماعية التي يشعر بها الطالب نتيجة لتفاعله مع البيئة التعليمية، والتي تشمل الجوانب الأكاديمية والاجتماعية.

بينما عرف الرضا عن خبرات التعلم هو "شعور الطالب الجامعي بالرضا والسعادة والارتياح تجاه البيئة الجامعية والمناهج الدراسية والعلاقات مع الأساتذة والزملاء" (Bashir & Jehangir, 2017). وأضاف Zhai., Yin., Deng & Wang (2020) أن الرضا عن خبرات التعلم يعبر عن مدى شعور الطالب الجامعي بالرضا والقناعة تجاه البرنامج الأكاديمي والخدمات الطلابية والبيئة الجامعية ككل، ويشير الرضا عن الدراسة إلى الاتجاهات الإيجابية للطالب الجامعي نحو برنامجه الأكاديمي والخدمات الجامعية المقدمة له والتي تؤدي إلى شعوره بالارتياح والقناعة.

يتضح مما سبق أن جميع التعريفات تشترك في التأكيد على أهمية الرضا كعامل نفسي واجتماعي يؤثر على تجربة الطالب الجامعي، ولكن وجد الباحثان أن معظم التعريفات تشمل الجوانب الأكاديمية والخدمات الجامعية والبيئة الجامعية، وبعض التعريفات الاخرى تركز بشكل أكبر على الجوانب النفسية والانفعالية: مثل تعريف (Al-Syaidh & Al-Zboon, 2015)و (Hagedorn, 2000). وبعض التعريفات تشمل بشكل واضح العلاقات مع الزملاء والأساتذة مثل تعريف Bashir (& Jehangir, 2017).وبشكل عام، تتفق التعريفات على أن الرضا عن خبرات التعلم يشمل الشعور بالرضا والقناعة تجاه مختلف جوانب التجربة الجامعية، مع بعض الاختلافات في التركيز على الجوانب الأكاديمية، النفسية، الاجتماعية، والخدمية.

من خلال العرض السابق يتضح تعدد التسميات للرضا عن خبرات التعلم فمنهم من تناولها بمصطلح الرضا الطلابي"student satisfaction" مثل: دراسة،(Tessema, et al., 2012) ،(Bashir & Jehangir, 2017). (Smith& Jones, 2018)،ومنهم من تناولها بمسمى إدراك بيئة التعلم"student perception of learning environment" مثل: دراسة Zhai, et al. (2020) Samdal., wold & bronis, 1999))، (Danilsen,Breivik & Wold, 2011) بينما تناولها (Johnson&Stage, 2017) بالرضا الأكاديمي "Academic Satisfaction"، ويعتقد الباحثان أن الاختيار المناسب للتسمية يعتمد على النطاق والتركيز الرئيسي للدراسة.: ويمكن توضيح ذلك: **فمصطلح الرضا الدراسي** يُشير إلى الرضا عن التجربة الدراسية بشكل عام. ومن خلال اضطلاع الباحثان فإنه يغطى جوانب متنوعة تشمل الجوانب الأكاديمية والتفاعلات الشخصية والبيئة التعليمية، بينما **الرضا الأكاديمي**: يركز بشكل أكبر على الجوانب الأكاديمية مثل المقررات الدراسية وأساليب التدريس والتقويم. ويركز بشكل رئيسي على الأداء الأكاديمي والجوانب التعليمية المباشرة، أما **الرضا الطلابي**: يشمل تجربة الطلاب بشكل عام، بما في ذلك الأكاديمية والعلاقات الاجتماعية وبيئة التعلم، وهو ما يتم تضمينهم فى هيئة الجودة والأعتماد للتحقق منه، بينما **الرضا عن خبرات التعلم**: تشير إلى الرضا عن التجارب التعليمية والتفاعلات التي يمر بها الطلاب. ومن ثم تركز على جوانب مثل المقررات وأساليب التدريس والعلاقات مع الزملاء باعتبارها جزءًا من تجربة تعلم شاملة؛ ومن ثم فالاختيار

هنا لمصطلح: الرضا عن خبرات التعلم قد يكون الأنسب للجوانب التى تسعى الدراسة التركيز عليها والتى يشمل الجوانب الأكاديمية والاجتماعية، فالخبرات لا تقتصر فقط على الجوانب الأكاديمية وانما تمتد لتشمل خبرات العلاقات الاجتماعية مع اعضاء هيئة التدريس والزملاء وتجربة الخبرات الميدانية خلال التدريب الميدانى.

وفي النهاية يخلُص الباحثان مفهوم الرضا عن خبرات التعلم بأنه مفهوم متعدد الأبعاد يعكس التقييم الشامل للطالب الجامعي لتجربته الأكاديمية والاجتماعية في الجامعة. ويشمل هذا الرضا شعور الطالب بالرضا والقناعة والاستمتاع تجاه عناصر متعددة مثل المقررات الدراسية، وعملية التدريس، والتقويم والتدريب، بما في ذلك العلاقات الاجتماعية مع الأساتذة والزملاء. ويتجلى الرضا عن خبرات التعلم في الاتجاهات الإيجابية التي يحملها الطالب نحو برنامجه الأكاديمي، مما يؤدي إلى إحساسه بالارتياح والانتماء إلى البيئة الجامعية.

٢ـ أبعاد الرضا عن خبرات التعلم

تتعدد أبعاد الرضا عن خبرات التعلم، كما يلي:

أـ جودة التعليم: وتشمل محتوى المناهج، وطرق التدريس، وكفاءة الأساتذة، وتُعد جودة التعليم من أهم العوامل التي تؤثر على رضا الطلاب عن تجربتهم الدراسية (Elliott & Shin, 2002).

بـ البيئة الأكاديمية: وتتضمن المرافق الجامعية، والتقنية المتاحة، والخدمات الطلابية، مثل: المكتبات، والمختبرات، والأنشطة اللاصفية. وتُعد البيئة الأكاديمية الجيدة عاملاً مهمًا في تحسين تجربة الطالب وزيادة رضاه عن الدراسة(Astin,1993).

جـ الدعم الإداري: ويتعلق بسرعة وكفاءة الخدمات الإدارية المقدمة للطلاب، مثل: التسجيل، والاستشارات الأكاديمية، والخدمات المالية. يمكن أن يؤثر الدعم الإداري الجيد بشكل كبير على رضا الطلاب عن تجربتهم الجامعية (Tinto, 2012).

دـ التفاعل مع الأساتذة: ويؤدي التفاعل مع الأساتذة دورًا كبيرًا في تشكيل تجربة الطالب الأكاديمية. ويشمل ذلك التوجيه الأكاديمي، وتوفر الأساتذة للمساعدة، وجودة العلاقة بين الطالب والأستاذ. (Chickering, & Gamson, 1987)

هـ- المقررات الدراسية: ويتمثل في المحتوى الأكاديمي للمقرر الدراسي ومدى توافقها مع احتياجات الطلاب وتطلعاتهم المهنية يمكن أن يؤثر بشكل كبير على رضاهم عن الدراسة. يجب أن تكون المناهج مرنة وتستجيب للتغيرات في سوق العمل واحتياجات الطلاب (Biggs,2003).

و- الشعور بالانتماء: ويتمثل بالانتماء إلى الجامعة والمجتمع الأكاديمي يمكن أن يؤثر بشكل كبير على رضا الطلاب عن تجربتهم الدراسية. يشمل ذلك التفاعل مع الزملاء والمشاركة في الأنشطة الجامعية (Hausmann., Schofield & Woods, 2007).

يمكن استخدام هذه الأبعاد لفهم العوامل المختلفة التي تؤثر على رضا الطلاب عن تجربتهم الدراسية وكيف يمكن تحسين هذه التجربة من خلال التركيز على هذه الجوانب المتعددة. ويمكن تلخيص ما سبق **فى أنه قد تعددت أبعاد الرضا عن خبرات التعلم**؛ **فجودة التعليم** تركز على العناصر الأكاديمية البحتة مثل المناهج وطرق التدريس، بينما **البيئة الأكاديمية** تشمل الجوانب الفيزيائية والخدمية للجامعة، **والدعم الإداري** يتعلق بكفاءة الخدمات الإدارية وسرعتها، وهو جانب مختلف عن التفاعل الأكاديمي المباشر مع الأساتذة، بينما تركز **المقررات الدراسية** على توافق المحتوى الأكاديمي مع احتياجات الطلاب وسوق العمل، بينما **الشعور بالانتماء** يتعامل مع الجوانب النفسية والاجتماعية لاندماج الطلاب في البيئة الجامعية. بينما **التفاعل مع الأساتذة** يشمل العلاقات الشخصية والأكاديمية المباشرة، بينما **الدعم الإداري** يركز على العمليات والإجراءات الإدارية غير الشخصية. بإختصار، على الرغم من أن جميع هذه الأبعاد تُسهم في تحسين تجربة الطالب وزيادة رضاه عن الدراسة، فإنها تختلف في الجوانب التي تركز عليها وفي الأهداف المحددة التي تسعى لتحقيقها لتحسين هذه التجربة؛ إلا أن البحث الحالي أهتم بكل من التفاعل مع الأساتذة والمقررات الدراسية وتناول جانب مهم لم يتم تناوله فيما تم طرحه وهو الرضا عن اساليب التقويم والأمتحانات، والرضا عن التدريب الميدانى حيث تختص الفرق الدراسية الثالثة والرابعة بتقديم تدريب ميدانى للطلاب لتأهيلهم مهنيا للتعامل مع الأطفال ذوي الإعاقة.، وهو بمكان من الأهمية بتناوله لدى هؤلاء الطلاب.، وذلك لاعتباره مكون مهم دراسيا ويسهم فى تشكيل رضاهم دراسيًا.

في حين أن البحث الحالي اقتصر في تناول أبعاد الرضا عن خبرات التعلم من خلال المفاهيم الإجرائية لأبعاد المقياس المستخدم في الدراسة، وهي: الرضا عن المقررات الدراسية التخصصية، والرضا عن استراتيجيات التدريس والمحاضرات، والرضا عن أساليب التقويم والأمتحانات، والرضا عن العلاقات مع أعضاء هيئة التدريس، والرضا عن العلاقات مع الزملاء، الرضا عن التدريب الميداني.

٣ـ النظريات المفسرة للرضا عن خبرات التعلم

تعددت النظريات المفسرة للرضا عن خبرات التعلم، منها: نظرية التفاعل الاجتماعي، ونظرية تقرير المصير، ونموذج التفاعل بين الطالب والبيئة، وبيان ذلك فيما يلي:

أـ نظرية التفاعل الاجتماعي Social Interaction Theory

هذه النظرية تركز على أهمية التفاعل الاجتماعي في تحقيق الرضا عن خبرات التعلم. تشير إلى أن العلاقات الإيجابية مع الزملاء والأساتذة والاندماج في الأنشطة الجامعية يمكن أن يزيد من رضا الطلاب عن تجربتهم الأكاديمية (Astin, 1993). ولذا سعت الأبحاث الحديثة إلى النظر في كيفية تحسين التفاعل الاجتماعي في البيئات الأكاديمية من خلال التكنولوجيا والتعلم الإلكتروني، مثل : دراسة تأثير المنصات الإلكترونية للتعلم التفاعلي على تعزيز التفاعل الاجتماعي والأداء الأكاديمي (Hrastinski, 2019).

بـ نظرية تقرير المصير Self-Determination Theory

تنص هذه النظرية على أن رضا الطلاب عن الدراسة يعتمد على تحقيق ثلاثة احتياجات نفسية أساسية: الحاجة إلى الكفاءة، الحاجة إلى الاستقلالية، والحاجة إلى الترابط الاجتماعي. الطلاب الذين يشعرون بأنهم قادرون على تحقيق هذه الاحتياجات يكونون أكثر رضا عن تجربتهم التعليمية (Deci & Ryan, 2000).

جـ نموذج التفاعل بين الطالب والبيئة
Model of interaction between the student and the environment

هذا النموذج يؤكد على أن مستوى تفاعل الطلاب في الأنشطة الأكاديمية والاجتماعية داخل الجامعة يؤثر بشكل كبير على رضاهم عن الدراسة. كلما زاد

تفاعل الطلاب واندماجهم في البيئة الجامعية، زاد رضاهم عن تجربتهم التعليمية (Astin, 1984). وبالتالي توجهت أنظار الأبحاث الحديثة نحو كيفية تحسين التفاعل بين الطالب وبيئته من خلال التدخلات الشاملة التي تشمل الدعم الأكاديمي والاجتماعي والنفسي.

تساعد هذه النظريات المفسرة في فهم العوامل المختلفة التي تؤثر على رضا الطلاب عن دراستهم. ويمكن استخدام هذه النظريات كأساس لتطوير استراتيجيات تعليمية وإدارية تهدف إلى تحسين تجربة الطلاب الأكاديمية وزيادة رضاهم. وقد تبنا الباحثان نظرية التفاعل الاجتماعي كأحد النظريات المفسرة للرضا عن خبرات التعلم بالبحث الحالي.

ثانيًا: الكفاءة الأكاديمية المُدركة Perceived Academic Competence

تُعد الكفاءة الأكاديمية المُدركة مؤشرًا على قدرة الطالب على التعلم والأداء الجيد في الدراسة. وتشمل الكفاءة الأكاديمية المُدركة مجموعة من المهارات والقدرات الأساسية التي يحتاجها الطالب للنجاح في المجال الأكاديمي، مثل: مهارة السيطرة (التحكم) المُدركة، ومهارة الاستذكار الفعال، ومهارة التنظيم الذاتي للتعلم، وإدارة وتنظيم الوقت، ومهارة مواجهة الضغوط الأكاديمية، وفاعلية الذات الأكاديمية، علاوة على ذلك، فإن الكفاءة الذاتية الأكاديمية هي مؤشر قوي على قدرة الطالب المعلم على التعامل مع التحديات التي يواجهها في السنوات الأولى من ممارسته للمهنه، ومؤشر على فعاليته في الصف الدراسي ودافعيته. كما أنها تعكس ثقته في تلبية الاحتياجات المختلفة للطلاب، وتشجيعهم على التعلم وزيادة تحصيلهم الأكاديمي.

كما تعد الكفاءة الأكاديمية المُدركة أحد أهم مفاتيح النجاح التي يمتلكها الطلاب في تحقيق التوافق الدراسي والاجتماعي لمواجهة المشكلات والتحديات التي يتعرضون لها (حوراء السلطاني، ٢٠١٦)، وأن الطالب المتوافق إيجابيًا تكون كفاءته الأكاديمية مرتفعة ويكون قادرا على الإنجاز والمثابرة (فاطمة الجهورية؛ وسعيد الظفري، ٢٠١٧).

وفيما يلي يتناول الباحثان، مفهوم الكفاءة الأكاديمية المُدركة ، وأبعادها، والعوامل المؤثرة فيها، والنظريات المفسرة لها:-

١ ـ مفهوم الكفاءة الأكاديمية المُدركة:

هناك العديد من وجهات النظر التي تناولت مفاهيم الكفاءة الأكاديمية، فالكفاءة الأكاديمية المُدركة مفهوم مُستمد من النظرية المعرفية الاجتماعية Social Cognitive Theory لـ "باندورا" (1997) Bandura. وهي تُعنى بمعتقداته نحو تحصيله الدراسي، ومقدرته الأكاديمية على التفوق والإنجاز مقارنة بأقرانه (في: السيد صقر، وعمرو الصياد، حنان الملاحة، ٢٠١٩). ويعرف أحمد الزق (٢٠٠٩، ٤٥) "أن الكفاءة الأكاديمية المُدركة تشير إلى معتقدات الطالب حول قدراته على تنظيم وتنفيذ الأعمال، والإجراءات اللازمة لتحقيق نتائج إيجابية في دراسته الجامعية".

في حين عرفها Komarraju, & Nadler, (2011) من منظور القدرات المعرفية والنفسية بأنها القدرات المعرفية والنفسية التي تمكن الطلاب من تحقيق النجاح الأكاديمي. تتضمن هذه القدرات الاستيعاب المعرفي، التفكير النقدي، التحليل، بالإضافة إلى المهارات النفسية مثل الدافعية الذاتية، الثقة بالنفس، وإدارة الوقت.

واتفق كل من Richardson., Abraham & Bond (2012) و Tinto, (2012) على تعرف الكفاءة الأكاديمية من منظور الإنجاز الأكاديمي بأنها القدرة على تحقيق مستويات مرتفعة من الإنجاز الأكاديمي، والتي تقاس عادةً من خلال الدرجات والاختبارات الأكاديمية. ترتبط هذه القدرة باستخدام استراتيجيات تعلم فعالة، والدافعية الذاتية، والدعم الاجتماعي.

وفي الأخير عرفت حنان عبد الخالق (٢٠١٨، ٧٧) الكفاءة الأكاديمية المُدركة بأنها " اعتقاد الطالب وحكمه على قدرته الذاتية على أداء المهام التعليمية بنجاح، وليست القدرة أو الأستعداد نفسه لفعل شيء".

مما سبق نستخلص أن مفهوم Bandura (1997) للكفاءة الأكاديمية تركز على معتقدات الطلبة حول قدراتهم الأكاديمية وتأثيرها على سلوكياتهم ودافعيتهم وإنجازاتهم الأكاديمية. ويتفق معه تعريف (أحمد الزق، ٢٠٠٩)، بينما تتمحور تعريفات كل من Komarraju & Nadler (2011) و Richardson, et al. (2012) و Tinto (2012) حول الإنجاز الأكاديمي كمعيار للقدرة الأكاديمية، بينما (حنان عبد الخالق، ٢٠١٨) ترى أن الكفاءة الأكاديمية المُدركة ليست القدرة الفعلية بل هي حكم الطالب على قدرته الذاتية.

ومن المفاهيم السابقة يمكن تعريف مفهوم الكفاءة الأكاديمية المُدركة بأنها معتقدات الطالب حول قدرته على تحقيق النجاح الأكاديمي وتنفيذ المهام الأكاديمية بنجاح والقدرة على التغلب على التحديات الدراسية بناء على تصوره لقدراته وامكاناته من خلال تحديد لاهدافه واتباع عادات استذكار فعالة وإدارة وتنظيم وقته .

وتساعد هذه المفاهيم المتنوعة في فهم مختلف جوانب الكفاءة الأكاديمية المُدركة وكيفية تأثيرها على الأداء الأكاديمي للطلاب. يمكن استخدامها كأساس لفهم كيفية تحسين الكفاءة الأكاديمية المُدركة من خلال استراتيجيات تعليمية وإدارية فعالة.

٢ـ أبعاد الكفاءة الأكاديمية المُدركة

هناك أبعاد عديدة للكفاءة الأكاديمية المُدركة، والتي تتمثل فيما يلي:

أ ـ التحكّم والسيطرة والإدارة الذاتية: وتشير إلى القدرة على مراقبة وتدبير الأفكار وعمليات التعلم الخاصة بالفرد (Zimmerman & Schunk, 2011). ويشمل ذلك التحكّم في الأفكار والسلوكيات والإصرار لتحقيق أهداف التعلم الأكاديمي (Schunk & Greene, 2018). ويشمل التحكّم والقدرة على التضحية بالرغبات وتأخيرها للتركيز على المهام الأكاديمية وتحقيق الأهداف المستقبلية (Duckworth & Seligman, 2005). وتشمل مهارات الإدارة الذاتية وتنظيم وترتيب المهام التعليمية للتحقيق من أقصى حد ممكن من التعلم والأداء (Lai,2011).

ب. الاستذكار الفعال: وتتضمن القدرة على تشكيل، وتخزين واسترجاع المعلومات بشكل كفؤ وفعال (Soderstrom & Bjork, 2015). ويشمل ذلك استراتيجيات كتدوين الملاحظات، التنظيم والاسترجاع، الذي تم التحقق من فعاليتها فى تحسين على تحسين الذاكرة والتعلم(Roediger & Karpicke, 2006).

ج. التنظيم الذاتي للتعلم: ويتمثل في قدرة الأفراد على السيطرة على تعلمهم وتطويرهم الذاتي، ومن هذه المهارات استراتيجيات تعيين الأهداف، والتقييم الذاتي، والتفكير الذاتي، التي تعلم المتعلمين تحليل تقدمهم وتحديث تعلمهم حسب الرغبة (Brookfield, 2017).

د. إدارة وتنظيم الوقت: وتشير إلى قدرة الفرد على التخطيط وتحديد الأولويات وإدارة وقته وموارده بشكل فعال(Macan, 1994) . ويشمل استراتيجيات إنشاء جداول زمنية وتحديد المواعيد النهائية وتقسيم المهام إلى مكونات أصغر وأسهل في التنفيذ (Romanelli, Chan, & Callahan, 2018). وتعُد القدرة على إدارة الوقت أساسية للنجاح الأكاديمي؛ فالكفاءة في إدارة الوقت تتضمن القدرة على تنظيم الوقت بشكل فعّال لتحقيق الأهداف الأكاديمية. ويشمل ذلك التخطيط للمذاكرة، تحديد الأولويات، واستخدام التقنيات المختلفة لإدارة الوقت بشكل مناسب لإتمام المهام بنجاح (Schraw & Moshman, 2017).

هـ. مواجهة الضغوط الأكاديمية: وتشير إلى قدة الفرد فى التعامل مع مصادر التوتر والتحديات الأكاديمية (Herman, Reinke, Herman, & Ialongo, 2017). تشمل هذا المكون استراتيجيات مثل تقنيات الاسترخاء وإعادة تشكيل الإدراك والبحث عن الدعم الاجتماعي، والتي أثبتت أنها تقلل من التوتر وتحسن الأداء الأكاديمي (Brown, 2010).

و. فاعلية الذات الأكاديمية: وتُعرف فاعلية الذات الأكاديمية على أنها استبصار الفرد بإمكانياته حيث يفعل ويسلك في حدود هذه الامكانات؛ وهي أهم محددات التعلم حيث تؤثر بنهج التعلم وعملياته الدافعية، إذ تشكل مجموعة أحكام تتصل ليس فقط بما ينجزه الفرد وإنما بما يستطيع انجازه. ووجد أن الفعالية الأكاديمية الذاتية لها علاقة سلبية بالتوتر العام لدى طلبة الجامعات (Zajacova, Lynch, & Espenshade, 2005) كما أن فعالية الذات تعمل بمثابة محركات للسلوك الإيجابي للفرد في علاقته بنفسه، والبيئة المحيطة به (سامر رضوان، ٢٠١٢).

ز. المهارات العملية: والمهارات العملية تتضمن القدرة على تطبيق المعرفة النظرية في مواقف حقيقية. تشمل هذه المهارات القدرة على إجراء التجارب، التحليل البياني، واستخدام الأدوات والتقنيات المرتبطة بالمجال الدراسي (Biggs,2003). وأضاف Gagne & Driscoll, (2018) أن هذه المهارات يحتاجها الطالب لتطبيق المفاهيم النظرية في الجانب العملي.

ح. المهارات الشخصية والاجتماعية: وتشير إلى القدرات الشخصية التي تشمل القدرة على التواصل الفعّال، وقيادة الذات، والعمل الجماعي، وإدارة الوقت. وهذه

المهارات تساعد الطلاب على التفاعل بشكل إيجابي مع زملائهم وأساتذتهم وتسهم في تحسين تجربتهم الأكاديمية (Grant & Dweck, 2019).

يمكن استخدام هذه الأبعاد لفهم الكفاءات المختلفة التي تؤدي دورًا حيويًا في تحقيق النجاح الأكاديمي.. وفي النهاية سوف يركز الباحثان على أبعاد الكفاءة الأكاديمية المُدركة: السيطرة (التحكم) المُدرك، والاستذكار الفعال، والتنظيم الذاتي، وإدارة وتنظيم الوقت، ومواجهة الضغوط الأكاديمية، وفاعلية الذات الأكاديمية.

٣ـ النظريات المفسرة للكفاءة الأكاديمية المُدركة

أ ـ نظرية الدافع للإنجاز Motivation Theory

تنص هذه النظرية على أن الكفاءة الأكاديمية تُعزز من خلال الدافع لتحقيق الإنجازات. فالطلاب الذين لديهم دافع قوي لتحقيق النجاح يميلون إلى وضع أهداف طموحة والعمل بجد لتحقيقها؛ مما يزيد من كفاءتهم الأكاديمية (McClelland, 1961) .

ب ـ التنظيم الذاتي Self-Regulation

تشير إلى أن الكفاءة الأكاديمية تعتمد على قدرة الطلاب على تنظيم سلوكهم الأكاديمي، بما في ذلك وضع الأهداف، التخطيط، مراقبة تقدمهم الدراسي، وتعديل الاستراتيجيات عند الحاجة. فالطلاب الذين يمتلكون مهارات التحكم الذاتي يكونون أكثر قدرة على تحقيق أهدافهم الأكاديمية (Zimmerman, 2000).

ج ـ نظرية التعلم الاجتماعي Social Learning Theory

تشير هذه النظرية إلى أن الكفاءة الأكاديمية تتأثر بالتفاعلات الاجتماعية والنماذج التي يتعرض لها الطلاب. من خلال مراقبة الأخرين وتلقي التعزيزات والدعم الاجتماعي، يمكن للطلاب تحسين كفاءتهم الأكاديمية (Bandura, 1997).

تساعد النظريات المفسرة في فهم العوامل المؤثرة على الكفاءة الأكاديمية المدركة لطلاب الجامعة، واستخدامها كأساس لتطوير استراتيجيات تعليمية وإدارية لتحسين الأداء الأكاديمي. وتتطلب الكفاءة الأكاديمية للطلاب في مجال تعليم وتأهيل الطلاب ذوي الإعاقة معرفة ومهارات خاصة، وتُعد مؤشرًا مُهمًا في التعامل مع تحديات تدريس الطلاب ذوي الإعاقة، مما يعزز النمو المعرفي والنجاح الأكاديمي.

ثالثًا: الطموح المهني Career Ambition

يُعد الطموح المهني عنصرًا مُهمًا في حياة الطالب، حيث يمثل توجهاته وأهدافه المستقبلية بشأن مهنته وحياته العملية. ويتأثر الطموح المهني بعدة عوامل، منها الرضا عن الدراسة، والكفاءة الأكاديمية، والدعم الاجتماعي، والخبرات العملية (Lent et al., 1994).

كما يُعد مستوى الطموح من العوامل المُهمة المميزة للشخصية، فبقدر ما يكون الطموح مرتفع بقدر ما تكون الشخصية متميزة، وبقدر ما يكون المجتمع متقدم، والطموح من أهم اسرار نجاح الفرد والمجتمع ولقد أشارت العديد من الدراسات أن خبرات النجاح تؤثر إيجابيًا في رفع مستوى الطموح لدى الفرد عندما ينجح في أمر ما، فان ذلك يزيد من ثقته بنفسه ويرفع مستوى الطموح لديه..ويتناول الباحثان فيما يلي: مفهوم الطموح المهني، وأبعاده، وعلاقته ببعض المفاهيم ذات العلاقة، والنظريات المفسرة للطموح المهني لدى طلاب الجامعة:

١ـ مفهوم الطموح المهني:

تعددت مفاهيم الطموح المهني وفقًا للغرض منه، فيُعَرف كأهداف مهنية مستقبلية بالأهداف المهنية المستقبلية التي يسعى الطلاب إلى تحقيقها بعد التخرج. ويشمل ذلك الوظائف التي يطمحون إلى الوصول إليها والمسارات المهنية التي يرغبون في اتباعها (Lent et al.,1994).

ويُعرّف الطموح المهني بأنه استراتيجية لتحقيق الذات من خلال تحديد وتحقيق أهداف مهنية تتوافق مع اهتمامات وقيم الطلاب. يشمل ذلك السعي لتحقيق التميز والابتكار في المجال المهني المختار(Savickas, 2013). أما الطموح المهني كمتغير نفسي واجتماعي فعرفه Gottfredson (2002) بأنه مجموعة من التطلعات والأهداف المهنية التي تتشكل نتيجة للتفاعل بين العوامل النفسية والاجتماعية. ويشمل ذلك التأثيرات الأسرية، والبيئية، والتجارب الشخصية.

وفي نفس السياق عرفته أمال باظه (٢٠٠٤، ٥) بأنه الأهداف التي يضعها الفرد لذاته في مجالات تعليمية أو مهنية أو أسرية أو أقتصادية ويحاول تحقيقها وتتأثر بالعديد من المؤثرات الخاصة وبشخصية الفرد أو القوى البيئية المحيطة به. كما عرف Gregor (2019) الطموح المهني بأنه يمثل الدرجة التي يرغب الفرد

من خلالها تولي أدوارًا قيادية، والتقدم والتطور من الناحية التعليمية والتعرف على المهن المستقبلية.

تساعد هذه المفاهيم المتنوعة في فهم مختلف جوانب الطموح المهني لدى طلاب الجامعة وكيفية تأثيرها على التحصيل الأكاديمي والتخطيط المهني. يمكن استخدامها كأساس لبناء استراتيجيات تعليمية وتوجيهية تهدف إلى تعزيز الطموح المهني بين الطلاب.

ويستخلص مما سبق أن الطموح المهني بأنه مفهوم شامل يعكس التطلعات نحو تحقيق النجاح والتقدم في مجال العمل أو المهنة. فهو الشعور بالإلهام والرغبة في تحقيق الأهداف المهنية الكبيرة والمستقبلية. والتدريب مهنيا، كما أنه محفزًا قويًا لتحسين الأداء والتفوق والنمو الشخصي والوصول للأهداف.

٢ـ أبعاد الطموح المهني

تتعدد أبعاد الطموح المهني؛ حيث يُعد الطموح المهني أحد المحركات الأساسية التي تدفع الأفراد نحو تحقيق أهدافهم وتطلعاتهم في الحياة المهنية. وقد تتضمن هذه الأبعاد الميل إلى الكفاح والمثابرة، وتحمل المسئولية والأعتماد على النفس، والمنافسة، والتخطيط وتحقيق الأهداف، والرؤية المهنية المستقبلية. ومن خلال استكشاف هذه الأبعاد، يمكن تقديم رؤية شاملة للطموح المهني وكيفية تأثيره على تطور الأفراد في مساراتهم المهنية، مما يسهم في تطوير استراتيجيات فعالة لدعمهم في تحقيق تطلعاتهم، وبيان ذلك فيما يلي:

أ ـ الأهداف المهنية: تُعد الأهداف المهنية محور تركيز الفرد في مجال عمله، هي تمثل نقاط الوصول التي يسعى الفرد لتحقيقها. يمكن أن تكون هذه الأهداف متعلقة بالتقدم الوظيفي، تحقيق مستوى معين من الدخل، اكتساب مهارات وخبرات جديدة، أو حتى تغيير المسار المهني كليًا. فالوضوح في الأهداف يمكن أن يحفز الفرد على تخطيط مهنته بشكل أفضل ويعطيه إحساسًا بالسيطرة على مستقبله الوظيفي (Judge & Bono, 2001). كما تُعبر عن التطلعات الواضحة والمحددة التي يسعى الطلاب لتحقيقها في حياتهم المهنية. وتشمل هذه الأهداف الوظائف التي يطمحون إليها، والمناصب التي يرغبون في الوصول إليها، والإنجازات المهنية التي يسعون لتحقيقها (Locke & Latham, 2002).

ب- الدافعية للإنجاز: وهي الدافع الداخلي الذي يُحفز الطلاب على السعي لتحقيق أهدافهم المهنية. يشمل ذلك الثقة بالنفس، الالتزام، والإصرار على تحقيق النجاح المهني. وهذا المكون يركز على الطاقة الداخلية التي تحرك الفرد نحو الإنجاز والتفوق في مهنته. وهو يشمل الدوافع الذاتية والأهداف الشخصية التي تحفز الفرد على بذل جهود مستمرة، وتحمل التحديات، والسعي لتحقيق مستويات أعلى من الإنجاز. كما أنه محرك داخلي يدفع الأشخاص نحو تحقيق الأهداف المهنية. وغالبًا ما يرتبط بالرغبة في التحسين المستمر والإنجاز. يتأثر هذا المحرك بعدة عوامل منها قيم الفرد الشخصية، اهتماماته، وتقديره لذاته في سياق العمل. الأشخاص الذين لديهم دافعية عالية للنجاح يميلون إلى طرح تحديات أعلى لأنفسهم ويستمرون في السعي نحو تحقيقها حتى عندما يواجهون العقبات (Latham & Pinder, 2005).

جـ- فاعلية الذات المهنية: وتشير إلى إيمان الفرد بقدرته على النجاح في أداء مهمات محددة. وتعد الثقة بالنفس عاملًا مهمًا في تحديد كيف يواجه الأشخاص التحديات وكيف يتعاملون مع المواقف الصعبة. وذلك لأن الفرد الذي يمتلك ثقة عالية بقدراته المهنية يكون أكثر ميلًا لاتخاذ مبادرات وأكثر قدرة على التعامل مع الفشل أو الانتكاسات الوظيفية (Lent., Brown & Hackett,2002). كما تتعلق بقدرة الفرد على تنفيذ مهام وأنشطة معينة بنجاح. الثقة بالنفس المهنية تعزز الشعور بالمهارة والقدرة، وبالتالي تؤثر مباشرةً على الاستمرارية والإصرار في وجه العقبات والفشل المحتمل.

د- الاستراتيجيات المهنية: تتعلق الاستراتيجيات المهنية بكيفية تحقيق الفرد لأهدافه المهنية. وتشمل خطط التطوير المهني، وطرق التواصل وبناء العلاقات، وتطوير المهارات والكفاءات. والأفراد الذين لديهم استراتيجيات مهنية مدروسة يبنون مسارات وظيفية ناجحة ومستدامة بشكل أكثر فاعلية من أولئك الذين يفتقرون إلى الخطط (Savickas, 2013). ويتضمن هذا العنصر الطرق والخطوات التكتيكية التي يتبعها الفرد للوصول إلى أهدافه المهنية. يمكن أن تشمل ذلك تطوير المهارات والمعارف، بناء وتوسيع شبكات العلاقات المهنية، وتنفيذ خطط واضحة للتقدم الوظيفي. هذه الاستراتيجيات تساعد في تحقيق الأهداف المهنية

من خلال توجيه الأفراد نحو الاستفادة من الفرص والتغلب على التحديات،كما يشمل التخطيط المهني وضع استراتيجيات وخطط واضحة لتحقيق الأهداف المهنية. يتضمن ذلك تحديد الخطوات اللازمة، الموارد المطلوبة، والفترات الزمنية لتحقيق الأهداف المحددة(Greenhaus & Callanan, 2006).

هـ ـ التوجيه المهني: ويشمل الدعم والإرشاد الذي يتلقاه الطلاب من المستشارين الأكاديميين، الأساتذة، والمهنيين في مجالاتهم المختارة. يساعد التوجيه المهني الطلاب على تحديد أهدافهم المهنية ووضع خطط لتحقيقها (Savickas, 2013).

و ـ الاستكشاف المهني: ويشمل البحث واكتشاف الفرص المهنية المتاحة في السوق. يتضمن ذلك التعرف على المجالات المهنية المختلفة، والتفاعل مع المهنيين العاملين في تلك المجالات، وتجربة وظائف أو تدريبات مهنية مختلفة (Blustein, 1997).

ز ـ التكيف والمرونة: ويشمل القدرة على التكيف مع التغيرات في البيئة المهنية وسوق العمل. يتضمن ذلك القدرة على تعديل الأهداف والخطط المهنية بناءً على الظروف والتحديات المتغيرة (Fugate., Kinicki & Ashforth, 2004). وتساعد هذه المكونات في فهم العوامل المتعددة التي تشكل الطموح المهني لدى الطلاب الجامعيين، وكيفية تأثيرها على تحقيق أهدافهم المهنية. ويمكن استخدامها كأساس لتطوير استراتيجيات تعليمية وتوجيهية تهدف إلى تعزيز الطموح المهني بين الطلاب.

وتعددت واختلفت أبعاد الطموح المهنى التى تم تناولها بالبحوث السابقة **فالأهداف المهنية** كأحد الأبعاد تركز على تحديد الأهداف والمستويات المرغوبة في المستقبل.، بينما تركز **الدافعية للإنجاز** على الطاقة الداخلية والتحفيز الشخصي لتحقيق الأهداف.، فى حين اهتمت **فاعلية الذات المهنية** بالثقة بالنفس والقدرة الذاتية لتنفيذ المهام.، بينما ركزت **الاستراتيجيات المهنية** على الخطط والطرق التكتيكية لتحقيق الأهداف، كما شمل **التوجيه المهني** الدعم والإرشاد من الأخرين.، ويركز **الاستكشاف المهني** على البحث واكتشاف الفرص المهنية، ومن ثم قفد شملت مكونات الطموح المهنى أبعاد ترتبط بالدوافع والامكانات الداخلية مثل الدافعية للانجاز وفاعلية الذات المهنية بينما ارتيطت كل من التوجيه المهنى والاستكشاف المهنى بالدعم الخارجى والبحث عن الفرص، كما اختلفت فى المدى الزمنى البعض من الأبعاد اهتم بالتكيف مع التغيرات الفورية والقصيرة المدى وهى بعد التكيف

والمرونة والاخر اهتم وركز على الأهداف والخطط طويلة المدى مثل بعد الأهداف والاستراتيجيات المهنية، كل هذه المكونات تتكامل لتشكل صورة شاملة للطموح المهني وكيفية تحقيقه، مع التركيز على الأهداف الداخلية والخارجية والدعم والتكيف مع التغيرات

وأضاف الباحثان بعد المنافسة عند بناء مقياس الطموح المهني بجانب ما تم استخلاصه مما طرح نظريا؛ فالمنافسة تعكس الواقع العملي حيث يسعى الخريجون للحصول على فرص عمل متميزة في بيئة تنافسية؛ مما يُجهز الطلاب لمواجهة التحديات المستقبلية في سوق العمل، كما أن النجاح في بيئة تنافسية يساعد الطلاب على بناء سمعة مهنية قوية، مما يفتح لهم أبواب فرص عمل وترقيات مهنية مستقبلية.، بينما ما طرح من أبعاد أخرى فهم يتشابه مع ما تم طرحه فى البحوث السابقة حيث يُعبر بُعد الميل إلى الكفاح والمثابرة، وتحمل المسئولية والأعتماد على النفس، والمنافسة، والتخطيط وتحقيق الأهداف، والرؤية المهنية المستقبلية.

٣ـ النظريات المفسرة للطموح المهني

أـ نظرية التوقعات والقيم Expectancy-Value Theory:

تشير هذه النظرية إلى أن الطموح المهني يعتمد على توقعات الطلاب للنجاح والقيمة التي يضعونها على لأهدافهم المهنية. الطلاب الذين يتوقعون النجاح في تحقيق أهدافهم المهنية ويُعدون هذه الأهداف ذات قيمة كبيرة يميلون إلى وضع طموحات مهنية عالية (Eccles & Wigfield, 2002).

بـ نظرية الدور الاجتماعي Social Role Theory:

تنص هذه النظرية على أن الطموح المهني يتأثر بالأدوار الاجتماعية والتوقعات المرتبطة بها. الطلاب يتعلمون ويطورون طموحاتهم المهنية من خلال تفاعلهم مع النماذج الاجتماعية والأدوار التي يرونها في مجتمعاتهم (Eagly & Wood, 2012).

جـ نظرية التوافق بين الشخص والبيئة Person-Environment Fit Theory:

تشير هذه النظرية إلى أن الطموح المهني يعتمد على مدى التوافق بين خصائص الشخص وخصائص البيئة المهنية. كلما زاد التوافق بين الجانبين، زادت احتمالية وضع الطلاب لطموحات مهنية عالية(Holland, 1997).

د- نظرية التنمية المهنية Career Development Theory:

تنص هذه النظرية على أن الطموح المهني يتطور عبر مراحل الحياة المختلفة، حيث يمر الأفراد بمراحل من الاستكشاف والتطوير والتحقيق. الطلاب يحددون طموحاتهم المهنية بناءً على تجاربهم وتطورهم في هذه المراحل (Super, 1990).

تساعد هذه النظريات المفسرة في فهم العوامل المختلفة التي تؤثر على الطموح المهني لدى طلاب الجامعة.، وسوف يتم تناول الطموح المهني فى ضوء نظرية التوقعات والقيمة.

رابعًا: العلاقة بين الرضا عن خبرات التعلم والكفاءة الأكاديمية المُدركة والطموح المهني:

فى حدود ما اتيح للباحثين للاضطلاع عليه في التراث التربوي وأدبيات البحث العلمي في متغيرات البحث الثلاثة. تم التوصل إلى دراسات وبحوث تربط بين المتغيرات بصورة ثنائية؛ حيث يؤثر الرضا عن خبرات التعلم على الأداء الأكاديمي بشكل مباشر أو غير مباشر، ويتضح ذلك فيما أشارت إليه نتائج بعض الدراسات، حيث أن الطلاب الراضين يكونون أكثر قدرة على تحقيق أداء أكاديمي متميز، بالإضافة إلى أن رضا الطلاب عن تجربتهم التعليمية يمكن أن يؤدي إلى تحسين معدلات النجاح الأكاديمي وتقليل معدلات التسرب (Tinto, 2012).

وقد أشارت نتائج دراسة كل من Samdal, et al. (1999) أن أهم المتنبئات النفسية والاجتماعية لإدراك الطلاب لتحصيلهم الأكاديمي هي شعورهم بالرضا عن المدرسة، وشعورهم بأن المعلمين لا يتوقعون منهم أكثر مما ينبغي، وعلاقتهم الجيدة مع زملائهم. تشير النتائج إلى أن التدخلات التي تعزز رضا الطلاب عن المدرسة من المحتمل أن تحسن تحصيلهم الأكاديمي أيضًا.

وفي نفس السياق هناك تأثير للرضا عن خبرات التعلم على الاستمرارية الأكاديمية، حيث يؤدي الرضا عن خبرات التعلم دورًا حاسمًا في استمرارية الطلاب في التعليم العالي. والطلاب الذين يشعرون بالرضا عن تجربتهم الدراسية يكونوا أقل عرضة للإنسحاب من الدراسة وأكثر احتمالية لإكمال برامجهم الأكاديمية. فقد أظهرت دراسة Hagedorn (2000) أن الرضا عن الدراسة يعد أحد العوامل الرئيسية التي تؤثر على قرار الطلاب بالبقاء في الجامعة أو الانسحاب منها.

كما تُعد الكفاءة الأكاديمية المُدركة أحد محددات التعلم والتي تعبر عن مجموعة من الأحكام تتصل بما يُنجزه الفرد، وكذلك الحكم على ما يستطيع إنجازه، وهي نتاج للمقدرة الشخصية، وتُعتبر مرآة معرفية للفرد تُشعره بقدرته على التحكم في البيئة، وهناك عوامل مختلفة تؤدي أدوارًا مهمة في تشكيل الكفاءة الأكاديمية المُدركة؛ حيث إن العائلة والأصدقاء والجامعة والتأثيرات الانتقالية مهمة للغاية (Satici & Can, 2016).

وأظهرت دراسة أجراها Zimmerman& Schunk (2011) أن الكفاءة الأكاديمية تؤدي دورًا رئيسيًا في تحسين الأداء الأكاديمي للطلاب. فالطلاب الذين يمتلكون مستوى عالٍ من الكفاءة الأكاديمية يظهرون أداءً أفضل في الاختبارات والأنشطة الأكاديميةً الأخرى. وللكفاءة الأكاديمية المُدركة دور إيجابي في المعدل التراكمي (في: محمد الدسوقي، ٢٠١٨). والكفاءة لها دور حيوي في التعلم؛ حيث تساعد الطلبة على التفوق والإبداع في قيامهم بأدوارهم المتعددة بالشكل المطلوب في البيئة التعليمية، وتساعدهم على مسايرة المتغيرات والتحديات المستمرة خاصة التي تواجههم في العملية التعليمية. كما أنها تساعدهم على زيادة الدافعية الذاتية نحو التعلم، وتنمية مهاراتهم واستعداداتهم ومواهبهم وقدراتهم من أجل أن يرتقوا بمستوياتهم وأن يتقدموا علميًا بما يعود بالفائدة على العملية التعليمة والتربوية (سيف الحراصي، ٢٠٢٠).

أما بالنسبة لتأثير الرضا عن خبرات التعلم على الطموح المهني، فأنه يمكن للرضا عن خبرات التعلم أن يؤثر بشكل مباشر على الطموح المهني للطلاب. وأوضحت دراسة Elliott & Shin (2002) أن الطلاب الذين يشعرون بالرضا عن تجربتهم التعليمية يكونون أكثر قدرة على تحديد أهداف مهنية واضحة والعمل نحو تحقيقها. مما يُعزز الطموح المهني من خلال زيادة الثقة بالنفس وتحفيز الطلاب على تحقيق أهدافهم المهنية.

من جهة أخرى، تُعد العلاقة بين الطموح المهني والرضا عن خبرات التعلم من الموضوعات المهمة التي تستحق البحث والدراسة، حيث أن الرضا عن خبرات التعلم يمكن أن يكون له تأثير كبير على الطموح المهني للأفراد (Deci & Ryan, 2000). ومن هذا المنطلق، يمكن القول أن الطموح المهني والرضا عن

خبرات التعلم هما عنصران متكاملان يؤثر كل منهما في الآخر بشكل كبير. فهم هذه العلاقة يمكن أن يساعد الأفراد والمؤسسات التعليمية على تحسين تجاربهم الأكاديمية والمهنية، مما يسهم في تحقيق نجاح أكبر ورضا شخصي ومهني أعلى، كما يُعد الطموح المهني مُحفزًا مُهمًا لتعزيز الكفاءة الأكاديمية. فالأفراد الذين يتمتعون بطموح مهني عالٍ يسعون دائمًا لتحسين أدائهم الأكاديمي كوسيلة لتحقيق أهدافهم المهنية(Schunk, Pintrich, & Meece, 2008).

بناءً على ما سبق، يمكن القول أن الطموح المهني والكفاءة الأكاديمية هما عنصران متداخلان يؤثر كل منهما في الآخر بشكل كبير. فهم هذه العلاقة يمكن أن يساعد الأفراد والمؤسسات التعليمية على تحسين استراتيجيات التعلم والتطوير المهني، مما يسهم في تحقيق نجاح أكبر وشعور أعمق بالرضا الشخصي والمهني (Deci & Ryan, 2000).

أما عن الكفاءة الأكاديمية فتؤدي دورًا مهمًا في تشكيل الطموح المهني للطلاب. فالطلاب الذين يتمتعون بكفاءة أكاديمية عالية يكونون أكثر قدرة على تحديد أهداف مهنية واقعية والعمل نحو تحقيقها. وذكر Bandura(1997) أن الكفاءة الأكاديمية تعزز الطموح المهني من خلال زيادة ثقة الطلاب في قدراتهم وتحفيزهم على تحقيق أهدافهم المهنية. وأشار Lent et al.,(2013) أن الكفاءة الأكاديمية ليست فقط مؤشرًا على النجاح الأكاديمي، بل تؤثر أيضًا بشكل كبير على الطموح المهني للطلاب؛ فالطلاب ذوو الكفاءة الأكاديمية العالية يميلون إلى وضع أهداف مهنية عالية والسعي لتحقيقها.

ويعد الطموح المهني من العناصر المحورية التي توجه الأفراد نحو تحقيق أهدافهم المهنية وتطوير مساراتهم العملية. إن الطموح المهني ليس مجرد رغبة في تحقيق النجاح، بل هو دافع قوي يحفز الأفراد على العمل بجدية والتفاني في تطوير مهاراتهم وقدراتهم (Locke & Latham, 2002). في هذا السياق، تظهر الأبحاث أن هناك علاقة وثيقة بين الطموح المهني والكفاءة الأكاديمية، حيث أن الكفاءة الأكاديمية تعد عاملًا أساسيًا يؤثر بشكل مباشر على مستوى الطموح المهني للأفراد (Eccles & Wigfield, 2002). وقد تكون الكفاءة الأكاديمية المُدركة مؤشرًا على أهمية عوامل أخرى في حياة طلبة الجامعات، بما في ذلك التكيف مع السنة الأولى من الجامعة، وفهم وإدارك الخيارات المهنية (Fanning, 2016).

بالإضافة إلى أن الكفاءة الأكاديمية تؤثر بشكل كبير على مستوى التحفيز الذاتي لدى الطلاب. فالطلاب الذين يشعرون بكفاءة في مجالاتهم الدراسية يكونون أكثر تحفيزًا للتعلم والمشاركة في الأنشطة الأكاديمية. حيث أضاف Schunk & DiBenedetto, (2016) أن الكفاءة الأكاديمية ترتبط بشكل وثيق بالتحفيز الذاتي بين الطلاب. فالطلاب الذين يشعرون بالكفاءة الأكاديمية غالبًا ما يكون لديهم مستوى أعلى من التحفيز الذاتي؛ مما يمكنهم من تحقيق أهدافهم الأكاديمية بشكل أفضل.

كل ما سبق يوضح أن الكفاءة الأكاديمية تؤدي دورًا رئيسيًا في استمرارية الطلاب في التعليم العالي. الطلاب الذين يتمتعون بكفاءة أكاديمية عالية يكونون أقل عرضة للانسحاب من الدراسة وأقل عرضة لمواجهة صعوبات أكاديمية قد تؤدي إلى تركهم للدراسة.

وفي العموم فإن الكفاءة الأكاديمية لدى الطلاب بالمرحلة الجامعية تتأثر بالمعتقدات المُسبقة لهم قبل دخول الجامعة، فقد أشار Elias & MacDonald, (2007) إلى أن معتقدات الكفاءة الأكاديمية المُدركة تتطور قبل الالتحاق بالجامعة. وأضاف Gore (2006) أن الخبرات الأكاديمية السابقة التي يمتلكها الطلبة قبل دخولهم للجامعة لها تأثير كبير على الكفاءة الأكاديمية المُدركة وعلى أدائهم الأكاديمي. كما أن الطلبة الذين لا يدركون أن لديهم القدرات والموارد لإكمال ما لديهم بشكل ملائم لا يقومون بأعمالهم الأكاديمية في كثير من الأحيان بشكل جيد. مثل أقرانهم الذين يدركون أنهم قادرون على تلبية متطلبات دراستهم الأكاديمية وتحقيق الدرجات والنتائج الأخرى التي يريدونها بالإضافة إلى الأداء الأكاديمي (Satici, & Can, 2016).

ومن جانب أخر أضافت أمال باظه (٢٠٠٤) أن الفرد ذو مستوى الطموح العالي يتصف بالقدرة على المنافسة، والإقدام على المخاطرة، والتحدي، والقدرة على الضبط الداخلي للسلوك، ويعد مستوى الطموح عامل واقعي للأداء والتفوق كما يُعد من خصائص الشخصية الصلبة التي تتحمل الضغوط.

دراسات وبحوث سابقة:

تم تناول الدراسات والبحوث السابقة المرتبطة بمتغيرات البحث في ثلاثة محاور، وفيما يلي عرض مفصل، يتضمن: الهدف من الدراسة، والعينة، والأدوات المستخدمة فيه ثم النتائج التي توصلت إليها، والتي لها علاقة بموضوع البحث:

١ـ دراسات وبحوث تناولت الرضا عن خبرات التعلم والكفاءة الأكاديمية المُدركة

استهدفت دراسة **منى الدهان** (٢٠٠٤) التعرف على العلاقة بين رضا طلاب التربية النوعية (شعبة التربية الخاصة) عن الدراسة ببعض المتغيرات النفسية والاجتماعية (الدافع إلى الإنجاز، والاتجاه نحو المهنة، والاتجاه نحو الإعاقة). وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت العينة من (٢٠٩) طالبًا وطالبة من كلية التربية النوعية (شعبة التربية الخاصة). وأظهرت النتائج وجود ارتباط موجب دال إحصائيًا بين رضا طلاب كلية التربية النوعية (شعبة التربية الخاصة) عن الدراسة والدافع نحو الإنجاز.

كما هدفت دراسة **Danielsen, et al. (2011)** إلى فحص كيفية ارتباط الدعم النفسي والاجتماعي المُقدم من المعلمين وزملاء الصف بالتعلم الذاتي التنظيمي للطلاب كما يُعبّر عنه من خلال المبادرة الأكاديمية المبلغ عنها ذاتيًا، وما إذا كانت الكفاءة الأكاديمية والرضا المدرسي يتوسطان هذه العلاقات. وتم جمع البيانات من عينة من الطلاب الذين تتراوح أعمارهم ما بين(١٣ -١٥) عامً من مسح سلوك الصحة لدى الأطفال في سن المدرسة التابع لمنظمة الصحة العالمية. وتوصلت نتائج الدراسة من خلال نهج المعادلة البنائية إلى أن الرضا المدرسي يتوسط جزئيًا كل من هذه العلاقات. والكفاءة الأكاديمية المدركة تتوسط جزئيًا العلاقات بين دعم المعلمين والمبادرة الأكاديمية، وكذلك بين الرضا المدرسي والمبادرة الأكاديمية.

وهدفت الدراسة التي أجراها **أحمد علي، ومحمد عبد الله** (٢٠١٥) إلى استكشاف العلاقة بين الرضا عن الدراسة والأداء الأكاديمي لطلاب الجامعات المصرية. تم جمع البيانات من عينة مكونة من (٥٠٠) طالب من خمس جامعات مختلفة باستخدام استبيان مصمم خصيصًا لهذا الغرض. أظهرت النتائج أن هناك علاقة إيجابية قوية بين الرضا عن الدراسة والأداء الأكاديمي، حيث أن الطلاب الذين أبدوا رضا عن تجربتهم الدراسية حققوا أداء أكاديميًا أفضل.

واستهدفت دراسة **Dhaqane & Afrah (2016)** فحص العلاقة بين رضا الطلاب والأداء الأكاديمي واستكشاف العوامل الأخرى التي تسهم في الأداء الأكاديمي. واعتمد البحث على المنهج الوصفي الأرتباطي. وكانت عينة الدراسة (١٣٣) طالبًا من طلاب السنة الثالثة والأخيرة في جامعة بنادر في مقديشو، الصومال، واستخدمت الدراسة استبيانًا لجمع البيانات من المشاركين وتم تحليلها باستخدام إحصائيًات الأرتباط. ووجدت الدراسة بحساب معامل ارتباط بيرسون أن هناك علاقة قوية بين رضا الطلاب والأداء الأكاديمي. كما وجدت الدراسة أن الرضا يعزز كل من الإنجاز الأكاديمي واحتفاظ الطلاب.

كما هدفت دراسة **Gray & DiLoreto (2016)** إلى فحص العوامل التي تؤثر على كل من نتائج التعلم المدركة للطلاب ورضا الطلاب في الدورات التعليمية عبر الإنترنت غير المتزامنة. تم جمع البيانات من خلال استبيان موجه للطلاب الخريجين وشمل (١٨٧) مشاركًا، وأشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن تفاعل الطلاب ليس له تأثير ذو دلالة إحصائية على رضا الطلاب بينما وجود المدرس له تأثير ذو دلالة إحصائية على التعلم المدرك من قبل الطلاب. وأظهرت النتائج أيضًا أن وجود المدرس يؤثر على رضا الطلاب. وقد توسط مشاركة الطلاب جزئيًا التأثير الذي يُحدثه وجود المدرس على رضا الطلاب.

وهدفت دراسة **Praveen (2016)** إلى فحص العلاقة بين الأداء الأكاديمي والرضا عن الحياة بين طلاب المرحلة الجامعية في كلية خاصة في بنغالور. تم تبني تصميم المسح العرضي وجمع البيانات بناءً على عينة قوامها (١٠٢) طالبًا. تم تقييم الرضا عن الحياة باستخدام مقياس رضا الحياة الطلابي متعدد الأبعاد، وتم اعتبار الأداء الأكاديمي على أنه النسبة المئوية التي تم الحصول عليها في الامتحان السابق، وقد أظهرت البيانات التي تم تحليلها باستخدام ارتباط بيرسون وجود ارتباط إيجابي ضعيف قدره (٠,٢٦) بين الرضا عن الحياة والأداء الأكاديمي، وتشير النتيجة إلى أن الرضا عن الحياة يعزز التحصيل الأكاديمي إلى حد ما والعكس صحيح، مما يشير إلى الحاجة إلى مزيد من الاستكشاف للسياقات التي تؤدي إلى الرضا عن الحياة، وبالتالي خلق بيئة تعلم فعالة.

تهدف دراسة **Dua., Zia., bin Rafique & Kanwal (2019)** إلى استكشاف تأثير الكفاءة المدركة والفعالية الذاتية الأكاديمية على رضا الطلاب الجامعيين عن تخصصاتهم الأكاديمية. تم جمع البيانات من طلاب الجامعات في ملتان باستخدام طريقة العينة العشوائية البسيطة مع حجم عينة يبلغ (١١٠) طالبًا. باكستانيًا. استخدمت ثلاث مقاييس: مقياس الكفاءة المدركة (مقياس فرعي من BMPN (Sheldon & Hilpert, 2012)، مقياس الفعالية الذاتية الأكاديمية (Larson etal,1994) ومقياس رضا التخصص الأكاديمي (AMSS; Nauta, 2007) لاستكشاف تأثير الكفاءة المدركة والفعالية الذاتية الأكاديمية على رضا التخصص الأكاديمي. وأظهرت النتائج أن هناك ارتباط إيجابي بين الكفاءة المدركة والفعالية الذاتية الأكاديمية على رضا التخصص الأكاديمي وتأثير كبير للكفاءة المدركة والفعالية الذاتية الأكاديمية على رضا التخصص الأكاديمي لدى الطلاب الجامعيين.

بينما استهدفت دراسة **Kim & Baek (2020)** تحليل العلاقات الطولية بين كفاءات الطلاب الجامعيين والرضا التعليمي وفقًا للتخصصات الأكاديمية. تم استخدام بيانات (٢٥٤) طالبًا جامعيًا في جامعة نموذجية واحدة (جامعة AA في محافظة جيونجي، كوريا الجنوبية). استجاب هؤلاء الطلاب بشكل متكرر لمقاييس الكفاءات والرضا التعليمي خلال السنوات الثلاث المتتالية (٢٠١٥-٢٠١٧). وتم تحليل البيانات الطولية، أظهرت النتائج أن كفاءات الطلاب الجامعيين والرضا التعليمي يؤثران إيجابيًا على كفاءاتهم ورضاهم التعليمي في العام التالي. ومع ذلك أثرت كفاءات الطلاب سلبًا بشكل عام، على رضاهم في العام التالي، وكانت هناك أيضًا بعض الاختلافات في هذه العلاقات وفقًا للتخصصات الأكاديمية.

أما دراسة **Aldhahi et al. (2022)** فهدفت إلى مناقشة التعلم عبر الإنترنت والتعلم المدمج من منظور تجارب المتعلمين من حيث رضا الطلاب، ومشاركتهم، وأدائهم. وتم تحليل تعليقات الطلاب، وأسفرت نتائج دراسة العلاقات بين رضا الطلاب ومشاركتهم في دورة عبر الإنترنت مع أدائهم العام. وتكونت عينة الدراسة من (٨٤٤) طالبًا جامعيًا في السنة الأولى عبر تخصصات مختلفة، وهي الهندسة، والعلوم، والعلوم الإنسانية، والإدارة، والزراعة. وتم تقييمها بشكل أساسي من خلال التقييمات المستمرة وصممت باستخدام نهج تربوي يعتمد على التعلم

بالممارسة. وكان التركيز على اكتساب مهارات وكفاءات جديدة وتطبيقها في مشاريع صغيرة واقعية. وتم ترميز وتحليل تعليقات الطلاب لـ (٦٦٥) طالبًا من منظور كمي ونوعي. وكانت العلاقة بين الرضا والمشاركة كبيرة ومرتبطة بشكل إيجابي. علاوة على ذلك، كانت هناك علاقة ارتباط ضعيفة ولكنها إيجابية بين الرضا والمشاركة والأداء العام لهم. وكان الطلاب عمومًا راضين عن فلسفة تصميم التعلم، بغض النظر عن مستويات أدائهم. ومع ذلك، أبلغ الطلاب عن مشكلات تتعلق بنقص دعم المعلمين وتجربة صعوبات تقنية عبر المجموعات.

أما دراسة **Gerçek & Elmas-Atay (2022)** هدفت إلى استكشاف الروابط بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية، الكفاءة الذاتية في اتخاذ القرارات المهنية، والرضا عن التخصص الأكاديمي، مع اعتبار التفاؤل المهني كوسيط. طبقت أدوات الدراسة على عينة مكونة من (٤١١) طالب هندسة في السنة الأخيرة بجامعة حكومية مرموقة في تركيا. وأشارات نتائج تحليل النمذجة بالمعادلات الهيكلية إلى أن التفاؤل المهني يعمل كوسيط في العلاقة بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية والرضا عن التخصص الأكاديمي. بالإضافة إلى ذلك، وجد أن التفاؤل المهني له تأثير وسيط في العلاقة بين الكفاءة الذاتية في اتخاذ القرارات المهنية والرضا عن التخصص الأكاديمي. تقدم النتائج تطبيقات نظرية وعملية مهمة.

٢ـ دراسات وبحوث تناولت الرضا عن خبرات التعلم والطموح المهني.

وقام محمد عمر(٢٠١١) بدراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين رضا الطلاب ومستوى طموحاتهم، وقد استهدفت الكليات التعليمية لتوضيح هذه العلاقة نظرًا لارتفاع معدل الالتحاق السنوي بالجامعات الإقليمية. وتم تصميم استبانة حول رضا الطلاب بينما تم استخدام الاستبيان الذي صممه نوبي (٢٠٠٤) لطموح الطلاب. وتم اتخاذ عينات من طلاب التعليم ISO من الجامعات السودانية (كسلا، والبحر الأحمر، والقضارف)، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة خطية ذات دلالة إحصائية بين رضا الطلاب ومستوى الطموح لم يكن هناك فرق كبير فيما يتعلق بالجنس بين المعيارين في جميع الجامعات.

كما أجرى **James (2017)** دراسة لاستكشاف العوامل التي تؤثر على رضا طلاب التعليم العالي وفرص التوظيف المستقبلية واستخدامهم لخدمات الدعم المهني وغيرها أثناء حضورهم في المؤسسة. أجريت هذه الدراسة في مؤسسة

تعليمية صغيرة الحجم (أقل من ٥٠٠٠ طالب) في كندا توفر أساسًا دورات دراسية للبكالوريوس. تم تصميم الدراسة لتقييم الأداء المؤسسي المتعلق برضا الطلاب واستعدادهم لجهود التوظيف المستقبلية. كان الهدف من الاستطلاع هو (٧٥٠) طالبًا يسعون للحصول على درجة البكالوريوس، تم تنفيذ الاستطلاع عبر موقع المؤسسة على الويب من خلال بوابة الطلاب، استجاب (٢٦٠) طالبًا، وأشارت النتائج الوصفية لهذه الدراسة إلى أنه قد يكون رضا الطلاب متشابهًا نسبيًا لجميع البرامج الأكاديمية، إلا أن الطلاب يستخدمون خدمات الدعم المهني وغيرها بشكل قليل جدًا. وكانوا راضين في الغالب عن تطورهم الأكاديمي والشخصي. في الأساس، وشعر الطلاب بأنهم مستعدون لسوق العمل بناءً على تجاربهم الأكاديمية بدلًا من الخدمات الأخرى التي تقدمها المؤسسة. وتقترح هذه الدراسة أن جهود المؤسسات يجب أن تركز بشكل أفضل على التجربة الأكاديمية والتعليمية المتاحة لطلابها بدلًا من خدمات الدعم المهني وغيرها.

بينما استهدفت دراسة **أمل غنايم** (٢٠١٨) إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين قلق المستقبل المهنى بالرضا عن التخصص الدراسى، بالإضافة إلى معرفة الإسهام النسبى لقلق المستقبل المهنى، والرضا عن التخصص الدراسى فى التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب شعبة التربية الخاصة بكلية التربية بالإسماعيلية بمرحلة البكالوريوس، وقد تكونت عينة الدراسة من(١٣٦) طالبًا وطالبة. واعتمدت الدراسة على مقياسي قلق المستقبل المهنى، والرضا عن التخصص الدراسى، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: وجود علاقة ارتباطية سالبة وغير دالة إحصائيًا بين قلق المستقبل المهنى والتحصيل الأكاديمي لدى أفراد عينة الدراسة. وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين الرضا عن التخصص الدراسى والتحصيل الأكاديمي لدى أفراد عينة الدراسة. كما وجدت علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين قلق المستقبل المهنى والرضا عن التخصص الدراسى لدى أفراد عينة الدراسة. ويمكن التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي من خلال درجاتهم في الرضا عن التخصص الدراسى، فى حين لا يشكل قلق المستقبل المهنى تأثيرًا دالًا فى التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي.

وهدفت دراسة **سهيلة علوطي، وفايزة بوجردة، وإلهام عليوة، ووفاء قدور(٢٠١٩)** إلى معرفة العلاقة بين الرضا عن التخصص ومستوى الطموح لدى الطالب الجامعي. وتكونت عينة الدراسه من (٥٩) طالبا وطالبة بالسنة الثانية بمرحلة الماجستير كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية قسم علم النفس وعلوم التربية والارطفونيا، واعتمدت الدراسة على مقياسي مستوى الطموح والرضا على التخصص الدراسي، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين درجات الطلبة في الرضا عن التخصص ودرجاتهم في مستوى الطموح، ووجود علاقة موجبة ارتباطية دالة إحصائيًا بين درجات الطلبة في الرضا عن مناهج التخصص ومستوى الطموح، ووجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين درجات الطلبة في الرضا عن الآفاق العلمية والمهنية للتخصص ومستوى الطموح.

واستهدفت دراسة **عائشة مصباح (٢٠٢١)** الكشف عن اتجاهات الطلبة نحو التخصص الأكاديمي وعلاقتها بمستوى الطموح لديهم والتي تعزى لمتغيري النوع والتخصص، وتم تطبيق أداتي الدراسة (مقياس الطموح ومقياس اتجاهات الطلاب نحو التخصص الأكاديمي) على عينة قوامها (١٠٠) طالب وطالبة بكليات جامعة قاصدي مرباح- ورقلة، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أنه لا توجد علاقة دالة إحصائيًا بين مستوى الطموح واتجاهات الطلبة نحو التخصص الأكاديمي.

بينما اهتمت دراسة **Oracion & Abina(2021)** بتناول التأثير الوسيط لمواقف الطلاب تجاه فصولهم الدراسية وتطلعاتهم المهنية والتحصيل الأكاديمي. في تعلم الرياضيات في مؤسسة تعليمية عالية في منطقة دافاو. وطُبقت استبيانات الاختبار على (١٩٩) مستجيبًا. وحُللت البيانات باستخدم الإحصاءات الوصفية. فأشارت النتائج إلى أن الطلاب لديهم مستوى عالٍ من التطلعات المهنية، ومستوى مرضٍ من التحصيل الأكاديمي، ومستوى متوسط من اتجاه نحو الفصل، وعلاقة غير دالة إحصائيًا بين تطلعات الطلاب المهنية والتحصيل الأكاديمي. والعلاقة بين اتجاهات الطلاب وتطلعاتهم المهنية هي ذات دلالة إحصائية. كما توصلت النتائج الى تنبأ التطلعات المهنية (متغير مستقل) بشكل كبير بالتحصيل الأكاديمي للطلاب(متغير تابع). كما لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التطلعات المهنية والتحصيل الأكاديمي.

٣ـ دراسات وبحوث تناولت الكفاءة الأكاديمية المُدركة والطموح المهني.

هدفت **دراسة الجميل شعلة** (٢٠٠٤) إلى التعرف على العلاقه بين الإنجاز الأكاديمي وكل من مستوى الطموح ومفهوم الذات والحاجة للمعرفة التعرف على أثر كل من مستوى الطموح ومفهوم الذات والحاجة للمعرفة على الإنجاز الأكاديمي كل على حده، والتعرف على مدى امكانيه التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي من خلال مستوى الطموح، وتكونت عينه الدراسة من (٦٢) طالبًا من طلاب كلية المعلمين في مكه المكرمة ممن بلغوا المستويين الخامس والسادس، وتم استخدام مقياس مفهوم الذات، ومقياس الحاجه للمعرفة لكاسيبو وبيتي (تعريب/ صلاح الدين ابو ناهيه، ١٩٨٨)، واستبيان مستوى الطموح (إعداد/ كاميليا عبد الفتاح، ١٩٧١)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقه ارتباط موجبه بين الإنجاز الأكاديمي وكل من مستوى الطموح ومفهوم الذات والحاجة للمعرفة، ويمكن التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي من خلال متغيرات الدراسه كل على حده، ويمكن التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي من خلال متغيرات البحث مجتمعة.

بينما استهدف دراسة **سعود المطيري** (٢٠١٥) التعرف على الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة وعلاقتها بمستوى الطموح لدى فائقي ومتوسطي التحصيل وذوي صعوبات التعلم من طلاب المرحلة الثانوية، والتعرف على دلالة الفروق في مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة بين كل من فائقي ومتوسطي التحصيل وذوي صعوبات التعلم. تم استخدام المنهج الوصفي المقارن، وتكونت عينة البحث من (١٨٠) طالبا، (٦٠) طالبا من طلبة صعوبات التعلم، و(٦٠) طالبا من طلبة فائقي التحصيل، و(٦٠) طالبا من طلبة متوسطي التحصيل. وطُبقت الأدوات التالية: مقياس الكفاءة الذاتية المدركة، ومقياس مستوى الطموح، واختبار المصفوفات المتتابعة لجون رافن، ومقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات تعلم القراءة، وصعوبات تعلم الرياضيات. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة وذات دلالة إحصائية بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة ومستوى الطموح لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم (r= ٠,٦٢١)، والطلبة متوسطي التحصيل (r= ٠,٧٤٧)، والطلبة فائقي التحصيل (r= ٠,٧٦١)..

هدفت دراسة **Arhin (2018)** إلى فحص العلاقة بين الطموحات المهنية وسلوكيات الدراسة بين طلاب التعلم عن بعد في جامعة كيب كوست (غانا) الذين أدوا أداءً ضعيفًا خلال سنتهم الأولى من الدراسة. وتم تبني تصميم البحث الترابطي الذي استخدم نهج الأساليب المختلطة التفسيرية المتسلسلة للدراسة. على وجه التحديد، وتم اختيار (٣٦٨) مشاركًا بطريقة هادفة، وتم استخدام (٣٥٧) منهم للتحليل. وتم تحليل البيانات باستخدام الإحصائيًات الوصفية ومعامل الأرتباط، وكذلك عملية الترميز التحليلي. وأظهرت نتائج التحليل الكمي أن غالبية المشاركين لديهم طموحات مهنية إيجابية وسلوكيات دراسية جيدة. ومع ذلك، كان معامل الأرتباط r (٣٥٥) = .٢٧٣، p = .٠١٠، مما يعني أن الأرتباط بين المتغيرين كان ذو دلالة إحصائية ولكنه ضعيف.

وأجرى **محمد الدسوقي** (**٢٠١٨**) **دراسة** هدفت إلى التعرف على التأثيرات المتبادلة بين التوجه المستقبلي وكفاءة الذات الأكاديمية المُدركة والدافع لتجنب الفشل والتعلم المنظم ذاتيًا، والمعدل الأكاديمي لدى (٣٨٨) من الطلبة المعلمين في جامعتي الزقازيق (كلية التربية)، والمنصورة (كلية التربية النوعية) بمصر، وجامعة جازان بالمملكة العربية السعودية (كليتي التربية والآداب والعلوم الإنسانية). واستخدم الباحث مقياس التوجه المستقبلي لـ Harter(1982) (تعريب وتقنين/ الباحث)، ومقياس كفاءة الذات الأكاديمية المُدركة. وقد بينت نتائج الدراسة وجود تأثير موجب ودال إحصائيًا لكفاءة الذات الأكاديمية المُدركة في المعدل التراكمي، ووجود تأثير موجب ودال إحصائيًا للتعلم المنظم ذاتيًا في كفاءة الذات الأكاديمية المُدركة. ووجود تأثير موجب ودال إحصائيًا للمعدل الأكاديمي في كفاءة الذات الأكاديمية المُدركة. وكذلك وجود تأثير موجب ودال إحصائيًا لكفاءة الذات الأكاديمية المُدركة في التعلم المنظم ذاتيًا.

بينما أعدت **أسماء السيابية** (**٢٠١٩**) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية كمتغير وسيط في العلاقة بين أنماط التنشئة الوالدية والطموح الأكاديمي لدى عينة مكونة من(٣٥٠) طالبًا وطالبة من طلبة الصفوف (١٠-١١) بمحافظة شمال الشرقية بسلطنة عمان، ولتحقيق أغراض الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي، وتطبيق ثلاث أدوات هي مقياس أنماط التنشئة الوالدية (الظفري وآخرون،٢٠١١)، ومقياس معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية ،(Pintrich et al., 1993) ومقياس الطموح الأكاديمي

(Abu-Hilal, 2000)، وأظهرت نتائج تحليل الانحدار المتعدد وجود تأثيرات مباشرة في الاتجاه الموجب لمعتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية على الطموح الأكاديمي. كما أظهرت نتائج تحليل الانحدار المتعدد أن لمعتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية دور وسيط في العلاقة بين أنماط التنشئة الوالدية والطموح الأكاديمي.

كما استهدفت دراسة **قطب حنوره، وإسراء يوسف، وفاطمة الزهراء محمد (٢٠٢١)** الكشف عن إمكانية التنبؤ بمستوى الإنجاز الأكاديمي من خلال الطموح لدى طلاب الجامعة، وأجريت الدراسة على (٥٠٠) طالب وطالبة منهم (٢٧٢) من طلاب جامعة كفر الشيخ و(٢٢٨) من جامعات مختلفة من خلال اختبار إلكتروني (طنطا، المنصورة، دمنهور، بنها، الزقازيق، الإسكندرية، عين شمس، المنيا، أسيوط وجامعة الأزهر)، تم اختيارهم بطريقة عشوائية من الفرق الدراسية المختلفة، وتراوحت أعمارهم ما بين (١٩- ٢٣) بمتوسط (٢١) وانحراف معياري قدره (٢,٨٢)، واستخدمت الدراسة دليل تقدير الذات(إعداد/ مجدي الدسوقي، ٢٠٠٤)، ومقياس مستوى الطموح (إعداد/ آمال باظه، ٢٠٠٤)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أنه يمكن التنبؤ بمستوى الإنجاز الأكاديمي من خلال الطموح لدى طلاب الجامعة.

كما هدفت دراسة **كاظم الكعبي (٢٠٢١)** إلى التعرف على الدافعية نحو الإنجاز الأكاديمي ومستوى الطموح، وماهي العلاقة بينهما لدى طلبة الجامعة، ولغرض التحقق من ذلك قام الباحث ببناء مقياس الدافعية نحو الإنجاز، كما قام ببناء مقياس مستوى الطموح وطُبقت هذه المقاييس على عينة بلغ قوامها (٤٠٠) طالب وطالبة من طلبة الجامعة، وأظهرت النتائج أن أفراد العينة لديهم دافعية نحو الإنجاز الأكاديمي وكذلك مستوى الطموح بشكل جيد، وأظهرت النتائج الإحصائية وجود علاقة ارتباطية طردية موجبة بين االدافعية نحو الإنجاز الأكاديمي ومستوى الطموح لدى الطلبة.

وفي الأخير هدفت دراسة **مرفت النجار (٢٠٢٢)** إلى استكشاف العلاقة بين التميز الأكاديمي وتوكيد الذات المهنية والكفاءة الذاتية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الأقصى، وقد أجريت الدراسة على عينة مكونة من(٢٥٠) من أعضاء هيئة التدريس؛ وطورت الباحثة ثلاثة مقاييس؛ التميز الأكاديمي، وتوكيد الذات المهنية، والكفاءة الذاتية، وتبين وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين توكيد الذات المهنية والكفاءة الذاتية.

مما سبق يمكن عرض مستلخص للدراسات السابقة التي تناولت موضوعات الرضا الأكاديمي، والكفاءة الأكاديمية المدركة، والطموح المهني والتي تُعد بمثابة أساس قوي لفهم العوامل المؤثرة على تحصيل الطلاب وطموحاتهم المستقبلية. فتستعرض هذه الدراسات مجموعة متنوعة من المتغيرات النفسية والاجتماعية والأكاديمية، مما يوفر صورة شاملة للعوامل المؤثرة على رضا الطلاب وكفاءتهم الأكاديمية:

١ـ أهمية توفير بيئة تعليمية داعمة ومحفزة :

فقد أشارت دراسة(1999) ,.Samdal, et al إلى أن إدراك الطلاب لبيئة العمل المدرسية، مثل رضاهم عن المدرسة وعلاقاتهم مع زملائهم وتوقعات المعلمين، له تأثير كبير على تحصيلهم الأكاديمي. هذه النتائج تؤكد على أهمية توفير بيئة تعليمية داعمة ومحفزة.

٢ـ ارتباط الرضا عن خبرات التعلم بالكفاءة الأكاديمية:

فقد أوضحت العديد من الدراسات، مثل دراسة أحمد علي ومحمد عبد الله (٢٠١٥)؛ ودراسة Praveen (2016) وجود علاقة إيجابية قوية بين الرضا عن الدراسة والتحصيل الأكاديمي. هذه النتائج تشير إلى أن الطلاب الذين يشعرون بالرضا عن تجربتهم التعليمية يحققون أداءً أكاديميًا أفضل. كما أظهرت بعض الدراسات، مثل دراسة Dhaqane & Afrah (2016) على أن رضا الطلاب عن تجربتهم التعليمية له تأثير كبير على تحصيلهم الأكاديمي وأدائهم.

٣ـ أهمية الدعم النفسي والاجتماعي لتعزيز الكفاءة الأكاديمية:

حيث بينت دراسة Danielsen, et al. (2011) أن الدعم النفسي والاجتماعي من المعلمين والزملاء يرتبط بتحسين الكفاءة الأكاديمية المدركة والمبادرة الأكاديمية. هذه النتائج تؤكد على أهمية توفير دعم اجتماعي ونفسي قوي للطلاب لتعزيز تحصيلهم الأكاديمي وطموحاتهم المهنية. وقد أظهرت الدراسات أن هناك تفاعلاً معقدًا بين المتغيرات النفسية والاجتماعية والأكاديمية. على سبيل المثال، أظهرت دراسة Gray & DiLoreto (2016) أن تفاعل الطلاب مع المدرسين يؤثر بشكل كبير على رضاهم الأكاديمي وتحصيلهم الدراسي.

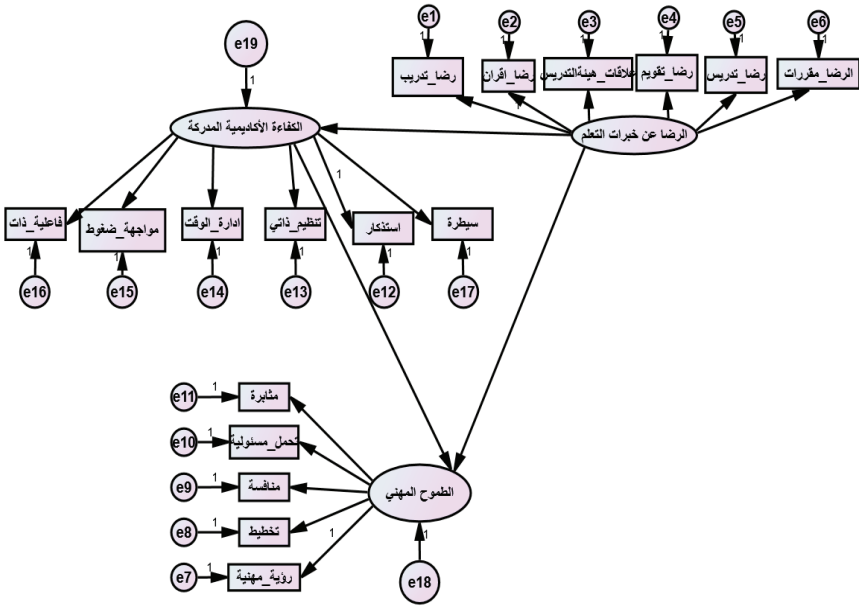
٤ـ ارتباط الكفاءة الأكاديمية المدركة بالطموح المهني:

فقد أظهرت دراسة Gerçek & Elmas-Atay (2022) أن الكفاءة الأكاديمية المدركة تؤدي دورًا وسيطًا في تعزيز الطموح المهني. هذه النتائج تشير إلى أن تعزيز ثقة الطلاب في قدراتهم الأكاديمية يمكن أن يسهم في تحقيق طموحاتهم المهنية.

٥ـ ارتباط الرضا بالطموح المهني:

قد أظهرت الدراسات التي تناولت العلاقة بين الرضا عن التخصص والطموح المهني، مثل دراسة أمل غنايم (٢٠١٨)، ودراسة سهيلة علوطي وآخرون)٢٠١٩(، أن هناك علاقة ارتباطية دالة بين الرضا عن التخصص ومستوى الطموح المهني.

وفى ضوء ما تم عرضه من بحوث سابقة وما استخلص منها يفترض الباحثان النموذج الأرتباطى التالي فى ضوء نتائج البحوث السابقة.



شكل (١)

نموذج العلاقات الأرتباطية المفترضة لمتغيرات البحث لدى طلاب كلية علوم ذوي الإعاقة والتأهيل بجامعة الزقازيق (الرضا عن خبرات التعلم متغيرا مستقلًا، الكفاءة الأكاديمية المدركة متغيرًا وسيطًا، الطموح المهني متغيرا تابعًا)

فروض البحث:

١. توجد علاقة دالة إحصائيًا بين الرضا عن خبرات التعلم والكفاءة الأكاديمية المُدركة لدى طلاب كلية علوم ذوي الإعاقة والتأهيل.

٢. توجد علاقة دالة إحصائيًا بين الرضا عن خبرات التعلم والطموح المهنى لدى طلاب كلية علوم ذوي الإعاقة والتأهيل.

٣. توجد علاقة دالة إحصائيًا بين الكفاءة الأكاديمية المُدركة الطموح المهني لدى طلاب كلية علوم ذوي الإعاقة والتأهيل.

٤. يمكن التوصل إلى نموذج بنائي يوضح علاقات التأثير والتأثر بين الرضا عن خبرات التعلم وبعض المتغيرات المرتبطة به (الكفاءة الأكاديمية المُدركة والطموح المهني) لدى طلاب كلية علوم ذوي الإعاقة والتأهيل، ويتفرع من هذا الفرض الرئيسى الفروض التالية:

أ. يوجد تأثير (مسار) موجب دال إحصائيًا للرضا عن خبرات التعلم فى الكفاءة الأكاديمية المُدركة (السيطرة المدركة- الاستذكار الفعال- التنظيم الذات للتعلم- إدارة وتنظيم الوقت- مواجهة الضغوط الأكاديمة- فاعلية الذات الأكاديمية) لدى طلاب كلية علوم ذوي الإعاقة والتأهيل.

ب. يوجد تأثير (مسار) موجب دال إحصائيًا للرضا عن خبرات التعلم فى الطموح المهني (الميل للكفاح والمثابرة - تحمل المسئولية والأعتماد على النفس- المنافسة- التخطيط وتحقيق الأهداف- الرؤية المهنية المستقبلية) لدى طلاب كلية علوم ذوي الإعاقة والتأهيل.

ج. يوجد تأثير (مسار) موجب دال إحصائيًا للكفاءة الأكاديمية المُدركة فى الطموح المهني (الميل للكفاح والمثابرة - تحمل المسئولية والأعتماد على النفس- المنافسة- التخطيط وتحقيق الأهداف- الرؤية المهنية المستقبلية) لدى طلاب كلية علوم ذوي الإعاقة والتأهيل.

د. يوجد تأثير (مسار) غير مباشر دال إحصائيًا للرضا عن خبرات التعلم فى الطموح المهني من خلال الكفاءة الأكاديمية المُدركة كمتغير وسيط لدى طلاب كلية علوم ذوي الإعاقة والتأهيل.

الإجراءات المنهجية للبحث

١ـ منهج البحث:

اعتمد البحث على المنهج الوصفي باستخدام نماذج المعادلات البنائية (SEM)؛ لمناسبته مع طبيعة البحث، وأهدافه، حيث يعتمد هذا المنهج على دراسة الظاهرة كما هي في الواقع ووصف ارتباطها مع غيرها من الظواهر المختلفة، أو اكتشاف العلاقات البنائية بين المتغيرات المختلفة.

٢ـ مجتمع البحث:

يتكون مجتمع البحث الأصلي عدد (١٦٦٩) طالبًا وطالبة بالفرقتين الثالثة والرابعة في جميع تخصصات كلية علوم ذوي الإعاقة والتأهيل بجامعة الزقازيق وفقا للعام الدراسي (٢٠٢٢/٢٠٢٣).

٣ـ المشاركون في البحث

تنقسم عينة البحث "المشاركون فى البحث إلي":

أ-عينة التحقق من الخصائص السيكومترية (عينة أدوات الدراسة):

شارك في حساب الخصائص السيكومترية عدد (٣٩٠) طالبًا وطالبة من طلاب الفرقتين الثالثة والرابعة بالتخصصات المختلفة بكلية علوم ذوي الإعاقة التأهيل جامعة الزقازيق تم اشتقاقهم بطريقة عشوائية، ممن تراوحت أعمارهم ما بين (٢٠-٢٢) عام بمتوسط حسابي (٢٠,٩٥١) عام وإنحراف معياري (٠,٧٦١)، وهى تمثل نسبة (٢٣,٣٧٪) من اجمالي مجتمع البحث. وطبقت أدوات البحث عليهم؛ من خلال "جوجل فورم". وذلك للتحقق من صدق وثبات أدوات، ومقاييس البحث.

ب- عينة البحث الأساسية:

تكونت عينة البحث الأساسية من (٧٣٥) طالبًا وطالبة من طلاب الفرقتين الثالثة والرابعة بكلية علوم ذوي الإعاقة والتأهيل جامعة الزقازيق للعام الجامعى (٢٠٢٢/٢٠٢٣) أى ما نسبته (٤٤,٠٤٪) من حجم مجتمع الدراسة بعد استبعاد أفراد عينة أدوات الدراسة، ممن تراوحت أعمارهم ما بين (٢٠- ٢٢) بمتوسط حسابي (٢١,٣١٩) عام وإنحراف معياري(٠,٧٤٣) ويبين الجدول (١) توزيع أفراد العينة وفقا لمتغيرات(النوع – البرنامج – المُعدال التراكمي– الفرقة- التخصص)، وفيما يلي توزيع أفراد عينة البحث (وصف العينة) وفقا للمتغيرات المختلفة:

جدول(١)

التوصيف العددي لعينة البحث الأساسية في ضوء بعض المتغيرات (ن=٧٣٥) طالبًا وطالبة

المتغير	المتغير	العدد	النسبة	المتغير		العدد	النسبة
النوع	ذكر	٩١	٪١٢,٤	الفرقة	الثالثة	٢٥٨	٪٣٥,١
	أنثى	٦٤٤	٪٨٧,٦		الرابعة	٤٧٧	٪٦٤,٩
البرنامج	التربوي	٢٩٧	٪٤٠,٤	التخصص	إعاقة سمعية	١٨٢	٪٢٤,٨
	الأخصائي	٤٣٨	٪٥٩,٦		إعاقة عقلية	١٤١	٪١٩,٢
المُعدل التراكمي	٢ — ٢,٥	٤٥	٪٦,١		إعاقة بصرية	٤٧	٪٦,٤
	أكثر من ٢,٥ — ٣	٢٠٩	٪٢٨,٤		صعوبات التعلم	١٣٤	٪١٨,٢
	أكثر من ٣	٤٨١	٪٦٥,٤		اضطراب التوحد	٧٥	٪١٠,٢
					اضطرابات اللغة والتخاطب	١٥٦	٪٢١,٢

وتتمثل مبررات اختيار عينة من طلاب الفرقتين الثالثة والرابعة من كلية علوم ذوي الإعاقة والتأهيل فى:

- **يبدأ طلاب الفرقتين الثالثة والرابعة فى التفكير بشكل أكبر فى مستقبلهم المهني ويبدأوون فى تحديد اهتماماتهم وأهدافهم المهنية، كما أنها فترة تحضير حقيقية للانتقال من الحياة الأكاديمية الى الحياة العملية، حيث يبدأ تخصصهم الدراسى من الفرقة الثالثة؛ لذلك من المهم والضرورى تناول الطموح المهني لديهم، كما يبحث الطلاب فى هذه المراحل الدراسية عن فرص لتطوير مهارات تساعدهم على تحقيق أهدافهم المهنية.**
- **يستطيع طلاب الفرقتين الثالثة والرابعة من اجراء تقييمًا شاملًا لتجربتهم الجامعية بشكل عام، حيث مر عامين دراسيين كحد ادنى على تواجده بالكلية، وتحديد نقاط الضعف والقوة فى المقررات الأكاديمية ونظم الأمتحانات والعلاقات مع أعضاء هيئة التدريس والأقران.**

- أصبح لدى طلاب الفرقتين الثالثة والرابعة خبرة أكاديمية بعد قضاء عدة سنوات فى دراسته الجامعية ويكون الطالب قد اكتسب خبرة واسعة فى مجال دراسته، مما يمكنه من تقييم مستوى معرفته وفهمه للمواد الدراسية، بالاضافة الى استطاعته من تقييم نفسه بشكل نقدي ويحدد نقاط قوته وضعفه الأكاديمي،مما يجعله أكثر وعيًا بمستوى كفاءته الأكاديمية، كما بعد مرور عدة سنوات في الدراسة، يكون لدى الطالب تاريخًا من الأداء الأكاديمي الذي يمكنه من تقييم تطوره وتحسنه على مر الزمن.
- النسبة الأكبر من أفراد عينة الدراسة من الطلاب ذوي المعدل التراكمي أكثر من ٣ بنسبة إجمالية من أفراد العينة ٦٥,٤٪ كمؤشر أيضًا يتخذ فى الحسبان بجانب الكفاءة الأكاديمية المدركة.

٤ـ أدوات البحث

اشتملت أدوات البحث على ثلاثة مقاييس من إعداد الباحثان، كما يلي:

الأداة الأولى: مقياس الرضا عن خبرات التعلم لدى طلاب كلية علوم ذوي الإعاقة والتأهيل (اعداد الباحثين).

الأداة الثانية: مقياس الكفاءة الأكاديمية المُدركة لدى طلاب كلية علوم ذوي الإعاقة والتأهيل (اعداد الباحثين).

الأداة الثالثة: مقياس الطموح المهني لدى طلاب كلية علوم ذوي الإعاقة والتأهيل(اعداد الباحثين).

وفيما يلي وصف للإجراءات التي اتُبعت لإعداد أدوات البحث وحساب الخصائص السيكومترية لكل أداة من تلك الأدوات، وقد تم إرسال الرابط الالكتروني[1] لأدوات البحث في صورة جوجل فورم Google Form على مواقع التواصل الاجتماعي للطلاب بالفرقتين الثالثة والرابعة، حيث تم بدأ الطلاب في الاستجابة على المقاييس وإرسالها وتم جمع البيانات خلال الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي٢٠٢٢/ ٢٠٢٣، وذلك للتحقق من فروض البحث.

١- الرابط https://docs.google.com/forms/d/1uzkGHxhw8J2Dj9vyhFbpTRML6cqgUfqFioTVJzENikg/edit

الأداة الأولى: **مقياس الرضا عن خبرات التعلم لدى طلاب كلية علوم ذوي الإعاقة والتأهيل** (إعداد/ الباحثان).

لإعداد مقياس الرضا عن خبرات التعلم لدى الطلاب بكلية علوم ذوي الإعاقة والتأهيل تم اتباع الخطوات التالية:

أ- الهدف من المقياس:

أُعد هذا المقياس بهدف قياس مستوى القبول والراحة التى يشعر به الطالب المعلم تجاه دراسته وأساليب التدريس ونظم الأمتحانات وعلاقاته مع كل من أعضاء هيئة التدريس وأقرانه وتدريبه مهنيًا. ويشمل هذا التقييم الذاتي لمدى توافق دراسته مع اهتماماته الشخصية، والأهداف المهنية، والتوقعات الأكاديمية. ويتضمن قياس مدى رضا طلاب كلية علوم ذوي الإعاقة والتأهيل جامعة الزقازيق عن المقررات الدراسية التخصصية التي يدرسونها، وكذلك قياس مدى رضاهم عن أساليب التقويم والأمتحانات، وأساليب التدريس والمحاضرات، ورضاهم عن علاقاتهم بأعضاء هيئة التدريس وبزملائهم بالدراسة، وفي الأخير مدى رضاهم عن التدريب الميداني.

ب- مبررات إعداد المقياس:

نظرا لطبيعة مفهوم الرضا عن خبرات التعلم واختلافه عن الرضا الطلابي، والرضا عن الدراسة، والرضا الأكاديمي، والرضا عن بيئة التعلم وفى ضوء التبرير السابق لتناول هذا المصطلح دون المصطلحات الأخري التى سبق عرضها ضمن الدراسات السابقة فقد تبنا الباحثان أبعادًا تتفق مع طبيعة المفهوم "**الرضا عن خبرات التعلم**" بما يتضمنه من خبرات أكاديمية وخبرات اجتماعية.

جـ- خطوات إعداد المقياس

تم إعداد مقياس الرضا عن خبرات التعلم بعد الإطلاع على الأطر النظرية وبعض الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت الرضا عن الدراسة والرضا الطلابي والرضا الأكاديمي والرضا المدرسي والرضا عن خبرات التعلم، ومنها(National Survey of Student Engagement (NSSE، ومقياس Student Satisfaction Survey (SSS).

(أ) إعداد الصورة الأولية لمقياس الرضا عن خبرات التعلم

في ضوء الدراسات والبحوث والمقاييس السابقة أعد الباحثان مقياس الرضا عن خبرات التعلم، ويتضمن (٥٦) مفردة في صورته الأولية موزعة على ستة أبعاد، وكل مفردة يتبعها ثلاث استجابات، وهي: (تنطبق تماما- تنطبق الى حد ما- لا تنطبق تمامًا). ويوضح جدول (٢) عدد مفردات كل بُعد من أبعاد مقياس الرضا عن خبرات التعلم في صورته الأولية.

جدول(٢)

عدد مفردات كل بُعد من أبعاد مقياس الرضا عن خبرات التعلم لدى طلاب كلية علوم ذوي الإعاقة والتأهيل في صورته الأولية

	البعد	المفردات	عدد المفردات
الأول	الرضا عن المقررات الدراسية التخصصية	من (١) إلى (٨)	٨
الثاني	الرضا عن أساليب التقويم والأمتحانات	من (٩) إلى (١٦)	٨
الثالث	الرضا عن أساليب التدريس والمحاضرات	من (١٧) إلى (٢٦)	٨
الرابع	الرضا عن علاقاته بأعضاء هيئة التدريس	من (٢٧) إلى (٣٤)	١٠
الخامس	الرضا عن علاقاته بزملائه بالدراسة	من (٣٥) إلى (٤٤)	١٠
السادس	الرضا عن التدريب الميداني	من (٤٥) إلى (٥٦)	١٢
	المجموع		٥٦

(ب) التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس الرضا عن خبرات التعلم

تم عرض مقياس الرضا عن خبرات التعلم على السادة المحكمين وعددهم(٥)[١] أساتذة في مجال علم النفس والصحة النفسية والتربية الخاصة، وتم تعديل صياغة بعض المفردات، ليصبح عدد المفردات في نسخة الصورة الأولية(٥٦) مفردة، ثم طبق الباحثان المقياس على (٣٩٠) طالبًا وطالبة من طلاب الفرقتين الثالثة والرابعة؛ بهدف حساب، الاتساق الدخلي، والصدق، والثبات.

ـ حساب الاتساق الداخلي للمقياس:

تم حساب الاتساق الداخلي لمفردات وأبعاد المقياس من خلال حساب قيم معاملات الأرتباط بين درجات أفراد العينة على مفردات المقياس ومجموع درجاتهم على البعد الذي تنتمي إليه، ويوضح جدول (٣) نتائج الاتساق الداخلي على النحو التالي:

جدول (٣)

قيم معاملات الأرتباط بين كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه لمقياس الرضا عن خبرات التعلم

(١) الرضا عن المقررات الدراسية التخصصية		(٢) الرضا عن أساليب التدريس والمحاضرات		(٣) الرضا عن أساليب التقويم والأمتحانات		(٤) الرضا عن علاقاته بأعضاء هيئة التدريس	
م	معامل الأرتباط	م	معامل الأرتباط	م	معامل الأرتباط	م	معامل الأرتباط
١	٠,٧٣٣**	٩	٠,٨٢٢**	١٧	٠,٥٩٦**	٢٧	٠,٦٦٣**
٢	٠,٧٧٧**	١٠	٠,٨٠٢**	١٨	٠,٦٠٢**	٢٨	٠,٧٣٦**
٣	٠,٧١٦**	١١	٠,٨٠١**	١٩	٠,٧١٩**	٢٩	٠,٥٨٤**
٤	٠,٧٢٥**	١٢	٠,٧٨٠**	٢٠	٠,٥٧٧**	٣٠	٠,٦٢٩**
٥	٠,٧١٢**	١٣	٠,٧٤٧**	٢١	٠,٥٤٨**	٣١	٠,٧٧٩**
٦	٠,٧٣٠**	١٤	٠,٤٧٧**	٢٢	٠,٧١٧**	٣٢	٠,٨٢٥**
٧	٠,١٣١**	١٥	٠,٤٨٥**	٢٣	٠,٥٤٥**	٣٣	٠,٦٦٨**
٨	٠,٦٩٠**	١٦	٠,٥٦٦**	٢٤	٠,٦٤٣**	٣٤	٠,٧٣٥**
				٢٥	٠,٥٨٩**		
				٢٦	٠,٤٧٨**		

(٥) الرضا عن علاقاته بزملائه بالدراسة				(٦) الرضا عن التدريب الميداني			
م	معامل الأرتباط	م	معامل الأرتباط	م	معامل الأرتباط	م	معامل الأرتباط
٣٥	٠,٥١١**	٤٠	٠,٧٠٩**	٤٥	٠,٨٢٨**	٥١	٠,٧٨٠**
٣٦	٠,٦٥٣**	٤١	٠,٦٥١**	٤٦	٠,٨١٩**	٥٢	٠,٧٩٠**
٣٧	٠,٦٨٨**	٤٢	٠,٦١٥**	٤٧	٠,٥٤٥**	٥٣	٠,٨٥٦**
٣٨	٠,٦٠٩**	٤٣	٠,٧٠٣**	٤٨	٠,٧٣٥**	٥٤	٠,٨٣٩**
٣٩	٠,٦٣٦**	٤٤	٠,٧٧٨**	٤٩	٠,٧٢٢**	٥٥	٠,٦٥٢**
				٥٠	٠,٧٤٩**	٥٦	٠,٧٦٧**

ومن جدول (٣) يتضح أن هناك علاقات ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين درجات أفراد العينة على مفردات كل بُعد من الأبعاد الستة، والدرجة الكلية للبُعد، وجميعها دالة عند مستوى (٠,٠١)، مما يدل على أن معاملات الأرتباط مؤشرًا للاتساق الداخلي لمقياس الرضا عن خبرات التعلم.

كما تم حساب قيم معاملات الأرتباط بين مجمع درجات كل بُعد من الأبعاد الستة والدرجة الكلية للمقياس، ويوضح جدول (٤) نتائج معاملات الأرتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية لمقياس الرضا عن خبرات التعلم، كما يلي:

جدول (٤)

نتائج معاملات الأرتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية لمقياس الرضا عن خبرات التعلم

	الأبعاد	معاملات الأرتباط
الأول	الرضا عن المقررات الدراسية التخصصية	٠,٧٨٩**
الثاني	الرضا عن أساليب التقويم والأمتحانات	٠,٧٩٥**
الثالث	الرضا عن أساليب التدريس والمحاضرات	٠,٨٢٥**
الرابع	الرضا عن علاقاته بأعضاء هيئة التدريس	٠,٨٤٥**
الخامس	الرضا عن علاقاته بزملائه بالدراسة	٠,٥٤٤**
السادس	الرضا عن التدريب الميداني	٠,٨٠٩**

ويتضح من الجدول(٤) أن هناك علاقات ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين درجة كل بُعد من الأبعاد الستة، والدرجة الكلية للمقياس، وجميعها دالة عند مستوى (٠,٠١)، مما يدل على أن معاملات الأرتباط مؤشرًا للاتساق الداخلي لمقياس الرضا عن خبرات التعلم. ويدل على السلامة التركيبية للمقياس، وبذلك تكون عدد مفردات المقياس بعد حساب الاتساق الداخلي (٥٦) مفردة.

– حساب ثبات مقياس الرضا عن خبرات التعلم لدى طلاب كلية علوم ذوي الإعاقة والتأهيل

تم حساب معامل الثبات عند حذف قيمة المفردة ، ويوضح ذلك جدول (٥)، كما يلي:

جدول (٥)

قيم معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمقياس الرضا عن خبرات التعلم لطلاب كلية علوم ذوي الإعاقة والتأهيل

(١) الرضا عن المقررات الدراسية التخصصية		(٢) الرضا عن أساليب التدريس والمحاضرات		(٣) الرضا عن أساليب التقويم والأمتحانات		(٤) الرضا عن علاقاته بأعضاء هيئة التدريس	
م	معامل الثبات	م	معامل الثبات	م	معامل الثبات	م	معامل الثبات
١	٠,٧٨٠	٩	٠,٧٨٩	١٧	٠,٧٨٥	٢٧	٠,٨٤٥
٢	٠,٧٧١	١٠	٠,٧٩٢	١٨	٠,٧٨٢	٢٨	٠,٨٣٥
٣	٠,٧٨٣	١١	٠,٧٩٣	١٩	٠,٧٦٦	٢٩	٠,٨٥٢
٤	٠,٧٨٤	١٢	٠,٧٩٧	٢٠	٠,٧٩١	٣٠	٠,٨٥٤
٥	٠,٧٨٩	١٣	٠,٨٠٢	٢١	٠,٧٨٨	٣١	٠,٨٢٩
٦	٠,٧٨٢	١٤	٠,٨٤٣	٢٢	٠,٧٦٦	٣٢	٠,٨٢١
٧	٠,٨٥٣	١٥	٠,٨٣٣	٢٣	٠,٧٨٨	٣٣	٠,٨٤٢
٨	٠,٧٨٧	١٦	٠,٨٤٩	٢٤	٠,٧٧٧	٣٤	٠,٨٣٦
				٢٥	٠,٧٨٤		
معامل ألفا العام=٠,٨١٤		معامل ألفا العام=٠,٨٣٣		٢٦	٠,٨٠٥	معامل ألفا العام=٠,٨٥٧	
				معامل ألفا العام=٠,٨٠١			

(٥) الرضا عن علاقاته بزملائه بالدراسة				(٦) الرضا عن التدريب الميداني			
م	معامل الثبات	م	معامل الثبات	م	معامل الثبات	م	معامل الثبات
٣٥	٠,٨٤٦	٤٠	٠,٨٢٦	٤٥	٠,٩٢٥	٥١	٠,٩٢٧
٣٦	٠,٨٢٩	٤١	٠,٨٢٩	٤٦	٠,٩٢٥	٥٢	٠,٩٢٦
٣٧	٠,٨٢٧	٤٢	٠,٨٣٦	٤٧	٠,٩٣٥	٥٣	٠,٩٢٣
٣٨	٠,٨٣٥	٤٣	٠,٨٢٨	٤٨	٠,٩٢٩	٥٤	٠,٩٢٤
٣٩	٠,٨٣٢	٤٤	٠,٨١٥	٤٩	٠,٩٣٠	٥٥	٠,٩٣٢
				٥٠	٠,٩٢٨	٥٦	٠,٩٢٨
معامل ألفا العام=٠,٨٤٥				معامل ألفا العام=٠,٩٣٣			

ويتضح من جدول (٥) أن جميع معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ في حالة حذف المفردة من البعد الذي تنتمي إليه جاءت ثباته، ماعدا المفردة رقم(٧) في البعد الأول (**الرضا عن المقررات الدراسية التخصصية**)، والمفردتان رقما (١٤، ١٦) في البعد الثاني (**الرضا عن أساليب التدريس والمحاضرات**)، والمفردة رقم (٢٦) في البعد الثالث (**الرضا عن أساليب التقويم والأمتحانات**)، والمفردة رقم (٣٥) في البعد الخامس(**الرضا عن علاقاته بزملائه بالدراسة**)، والمفردة رقم (٤٧) في البعد السادس (**الرضا عن التدريب الميداني**). وتم حذفها ليصبح عدد المفردات النهائي للمقياس (٥٠) مفردة.

جدول (٦)

قيم معاملات ثبات أبعاد مقياس الرضا عن خبرات التعلم لدى طلاب كلية علوم ذوي الإعاقة والتأهيل

الأبعاد		معاملات الثبات		
		الفا كرونباخ	سبيرمان – براون	جتمان
الأول	الرضا عن المقررات الدراسية التخصصية	٠,٨٥٣	٠,٨٠٦	٠,٧٩٢
الثاني	الرضا عن أساليب التقويم والأمتحانات	٠,٨٠٥	٠,٨٣٢	٠,٨٣٢
الثالث	الرضا عن أساليب التدريس والمحاضرات	٠,٨٤٤	٠,٨١٦	٠,٨١٤
الرابع	الرضا عن علاقاته بأعضاء هيئة التدريس	٠,٨٥٧	٠,٨٦٩	٠,٨٦٤
الخامس	الرضا عن علاقاته بزملائه بالدراسة	٠,٨٤٦	٠,٨٥٨	٠,٨٥٧
السادس	الرضا عن التدريب الميداني	٠,٩٣٥	٠,٩٣٨	٠,٩٣٥

يتضح من الجدول (٦) أن جميع قيم معاملات الثبات لجميع أبعاد مقياس الرضا عن خبرات التعلم ما بين المتوسطة والمرتفعة، لذلك يتمتع مقياس الرضا عن خبرات التعلم بثبات جيد يمكن الوثوق به.

وقد أشار امحمد تيغزة (٢٠١٧، ٢٥) بأن حساب قيمة معامل ألفا على مستوى المقياس الذى يحتوي أكثر من بعد واحد (مقياس غير متجانس) وهذا وضع أغلب المقاييس يؤدى إلى تقدير متحيز وغير دقيق للثبات، ويفضل استعمال معادلة ألفا الطبقي Stratified Alpha فى تقدير الثبات على مستوى المقاييس متعددة الأبعاد، بحيث تعطى نتائج أكثر دقة بكثير من معامل ألفا العادية، واتفق ذلك ايضًا ما مع توصلت إليه نتائج بحث حسان العمري(٢٠١٨، ٩٧) أن اسلوب ألفا الطبقي يقدم تقديرات للثبات أعلي من غيره من أساليب تقدير الثبات باستمرار، وأن معامل ألفا العادى يبخس معامل الثبات نسبة الى غيره من المعاملات وخصوصًا حالة تعدد الأبعاد للاختبار، وان استخدام الفا الطبقى أكثر دقة فى تقدير الثبات

$$\text{ألفا الطبقي} = 1 - \frac{\{(\text{تباين البعد الأول})\ (1 - \text{الفا كرونباخ للبعد الأول}) + \text{تباين البعد الثاني}\ (1 - \text{الفا كرونباخ للبعد الثاني}) + \text{تباين البعد الثالث}\ (1 - \text{الفا كرونباخ للبعد الثالث}) + \text{تباين البعد الرابع}\ (1 - \text{ألف كرونباخ للبعد الرابع})]\}}{\text{التباين الكلي لدرجات المقياس}}$$

ـ الثبات الكلي Alpha stratified Reliability (**الثبات الطبقي**) **لمقياس الرضا عن خبرات التعلم**.

جدول (٧)

الإنحراف المعياري والتباين لأبعاد مقياس الرضا عن خبرات التعلم

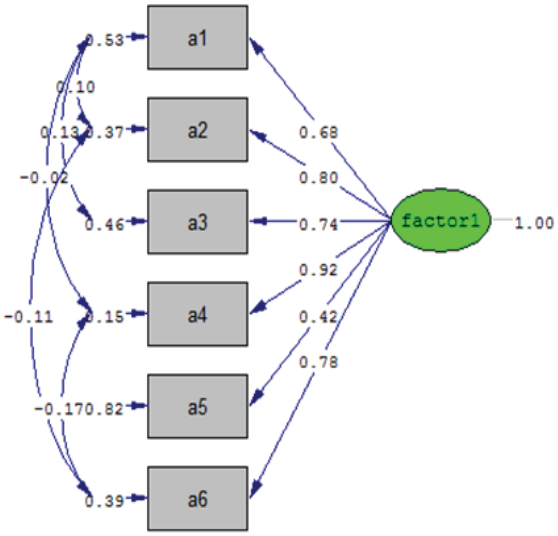
	ابعاد الرضا عن خبرات التعلم	الإنحراف المعياري	التباين
الأول	الرضا عن المقررات الدراسية التخصصية	٣,٥٦٧١٦	١٢,٧٢٥
الثاني	الرضا عن أساليب التقويم والأمتحانات	٣,٤٦٧٢٠	١٢,٠٢١
الثالث	الرضا عن أساليب التدريس والمحاضرات	٣,٨٥٣٩٥	١٤,٨٥٣
الرابع	الرضا عن علاقاته بأعضاء هيئة التدريس	٣,٧٧٣٨١	١٤,٢٤٢
الخامس	الرضا عن علاقاته بزملائه بالدراسة	٣,٤١٠٩٤	١١,٦٣٥
السادس	الرضا عن التدريب الميداني	٦,٣٣٥٩٦	٤٠,١٤٤

باستخدام المعادلة السابقة لحساب معامل ألفا الطبقى حيث أن التباين الكلي لمقياس الرضا عن خبرات التعلم (٣٥٦,١٨٢) يتضح أنه يساوي (٠,٩٦٣٥)، وقد أشار امحمد تيغزة (٢٠١٧، ٢٥) بأن حساب قيمة معامل ألفا على مستوى المقياس الذي يحتوي أكثر من بعد واحد (مقياس غير متجانس) وهذا وضع أغلب المقاييس يؤدي إلى تقدير متحيز وغير دقيق للثبات، ويفضل استعمال معادلة ألفا الطبقي Stratified Alpha في تقدير الثبات على مستوى المقاييس متعددة الأبعاد، بحيث تعطى نتائج أكثر دقة بكثير من معامل ألفا العادية، وأتفق ذلك أيضًا ما مع توصلت إليه نتائج بحث حسان العمري (٢٠١٨، ٩٧) أن أسلوب ألفا الطبقي يقدم تقديرات للثبات أعلي من غيره من أساليب تقدير الثبات باستمرار، وأن معامل ألفا العادي يبخس معامل الثبات نسبة إلى غيره من المعاملات وخصوصًا حالة تعدد الأبعاد للاختبار، وأن استخدام ألفا الطبقي أكثر دقة فى تقدير الثبات.

ـ حساب صدق مقياس الرضا عن خبرات التعلم لدى طلاب كلية علوم ذوي الإعاقة والتأهيل

تم حساب الصدق (**التحليل العاملي التوكيدي**): هى من خلال حساب الصدق العاملي عن طريق استخدام التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor

Analysis باستخدام البرنامج الإحصائي "ليزرل ٨,٨"(LISREL 8.8)، وذلك للتأكد من صدق البناء الكامن (أو التحتي) للمقياس، عن طريق اختبار نموذج العامل الكامن العام حيث تم افترض أن جميع العوامل المشاهدة لمقياس الرضا عن خبرات التعلم تنتظم حول عامل كامن واحد كما هو موضح بالشكل التالي:



Chi-Square=3.77, df=4, P-value=0.43809, RMSEA=0.000

شكل (٢)

تشبعات الأبعاد الفرعية لمقياس الرضا عن خبرات التعلم لطلاب كلية علوم ذوي الإعاقة والتأهيل بالعامل الكامن الواحد.

وقد حظى نموذج العامل الكامن الواحد لمقياس الرضا عن خبرات التعلم على قيم جيدة لجميع مؤشرات حسن المطابقة، حيث كانت قيمة كا٢ ($X2$) غير دالة إحصائيًا مما يشير إلى مطابقة النموذج الجيدة للبيانات، وتُعبر (a١) عن البعد الأول (**الرضا عن المقررات التخصصية**)، (a2) عن البعد الثاني (**الرضا عن أساليب التدريس والمحاضرة**)، (a3) عن البعد الثالث (**الرضا عن التقويم والأمتحانات**)، (a4) عن البعد الرابع (**الرضا عن العلاقات مع أعضاء هيئة التدريس**)، (a5) عن البعد الخامس (**الرضا مع العلاقات مع الأقران**)، و (a6) عن البعد السادس (**الرضا عن التدريب الميداني**)

كما أن قيم بقية مؤشرات المطابقة وقعت في المدى المثالي لكل مؤشر، مما يدل على مطابقة النموذج الجيد للبيانات موضع الاختبار ويؤكد قبول هذا النموذج.

بينما يوضح الجدول (٨) التالى: نتائج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الرضا عن تجربة التعلم للطلاب، وتشبعات الأبعاد بالعامل الكامن العام وقيمة (ت) والخطأ المعياري:

جدول (٨)

ملخص نتائج التحليل العاملى التوكيدي لمقياس الرضا عن خبرات التعلم لطلاب كلية علوم ذوي الإعاقة والتأهيل

العامل الكامن	العوامل المشاهدة	التشبع بالعامل الكامن الواحد	الخطأ المعيارى لتقدير التشبع	قيم "ت" ودلالتها الإحصائية
الرضا عن خبرات التعلم	الرضا عن المقررات التخصصية	٠,٦٨١	٠,٠٥٦٠	١٢,١٥٦**
	الرضا عن أساليب التدريس والمحاضرات	٠,٧٩٥	٠,٠٤٥٠	١٧,٦٩٠**
	الرضا عن أساليب التقويم والأمتحانات	٠,٧٣٦	٠,٠٤٥٤	١٦,١٩٧**
	الرضا عن العلاقات مع هيئة التدريس	٠,٩٢٠	٠,٠٤٢٦	٢١,٥٩٥**
	الرضا عن العلاقات مع الأقران	٠,٤٢١	٠,٠٤٩٥	٨,٥٠٢**
	الرضا عن التدريب الميداني	٠,٧٨٠	٠,٠٥٤٤	١٤,٣٣٥**

(**) دال عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول (٨): أن نموذج العامل الكامن الواحد قد حظي على قيم جيدة لمؤشرات حسن المطابقة، وأن معاملات الصدق السته (التشبعات بالعامل الكامن الواحد) دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)؛ مما يدل على صدق جميع أبعاد المقياس السته المشاهدة لمقياس الرضا عن خبرات التعلم؛ ومن هنا يمكن القول أن نتائج التحليل العاملى التوكيدى من الدرجة الأولى قدمت دليلًا قويًا على صدق البناء التحتى لمقياس الرضا عن تجربة التعلم كما ان نتائج بعض مؤشرات حسن المطابقة تشير إلي التطابق للبيانات موضع الاختبار، أن جميع مؤشرات حسن المطابقة لمقياس الرضا عن خبرات التعلم وقعت فى المدى المثالى لكل مؤشر. كما يوضح الجدول التالي مؤشرات حسن المطابقة لنموذج العامل الكامن الواحد.

جدول (٩)

مؤشرات حسن المطابقة لمقياس الرضا عن خبرات التعلم لطلاب كلية علوم ذوي الإعاقة والتأهيل

المؤشر	قيمة المؤشر	قيمة المؤشر التى تشير إلى مطابقة جيدة
اختبار كا٢ X2	٣,٧٧٠	$(p \leq 0.01$ (p.value > 0.05
درجات الحرية (Df)	٤	
نسبة كا٢ X2/df	٠,٩٤٢٥	$\chi 2/df \leq 2 \geq 0$
مؤشر حسن المطابقة GFI	٠,٩٩٧	GFI v 1.00 ≥ 0.95
مؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية AGFI	٠,٩٨٣	AGFI ≤ 1.00 ≥ 0.90
معيار معلومات أكيك AIC	٣٧,٧٧٠	أن تكون قيمة المؤشر أقل من أو تساوى نظيرتها للنموذج المشبع (٤٢,٠٠)
اتساق معيار معلومات أكيك CAIC	١٢٢,١٩٤	أن تكون قيمة المؤشر أقل من أو تساوى نظيرتها للنموذج المشبع (١٤٦,٢٨٩)
مؤشر الصدق الزائف المتوقع ECVI	٠,٠٩٧٧	أن تكون قيمة المؤشر أقل من أو تساوى نظيرتها للنموذج المشبع (٠,١٠٨)
مؤشر المطابقة المعيارى NFI	٠,٩٩٨	NFI ≤ 1.00 ≥ 0.95
مؤشر المطابقة غير المعيارى NNFI	١,٠٠١	NNFI ≤ 1.00 ≥ 0.95
مؤشر المطابقة المقارن CFI	١,٠٠	CFI ≤ 1.00 ≥ 0.95
مؤشر المطابقة النسبى RFI	١,٠٠	أكبر من أو يساوى ٠,٩ تشير لمطابقة مناسبة
مؤشر المطابقة التزايدى IFI	١,٠٠	IFI ≤ 1.00 ≥ 0.95
مؤشر الافتقار للمطابقة المعيارى PNFI	٠,٢٦٦	١ — ٠
مؤشر الافتقار لحسن المطابقة PGFI	٠,١٩٠	١ — ٠
جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب RMSEA	٠,٠	0V RMSEA ≤ 06.0
جذر متوسط مربع البواقى SRMR	٠,٠١٣٠	SRMR ≤ 0.08 ≥ 0

ويتضح من الجدول (٩) أن جميع مؤشرات حسن المطابقة لمقياس الرضا عن خبرات التعلم وقعت فى المدى الجيد لكل مؤشر.

(ج) إعداد الصورة النهائية لمقياس الرضا عن خبرات التعلم

تكون المقياس في صورته النهائية من (٥٠) مفردة موزعة على ستة أبعاد على النحو التالي:

جدول(١٠)

توزيع مفردات مقياس الرضا عن خبرات التعلم على أبعاده في صورته النهائية

الأبعاد	أرقام المفردات	عدد المفردات
(١) الرضا عن المقررات الدراسية التخصصية	١-٢-٣-٤-٥-٦-٨	٧
(٢) الرضا عن أساليب التقويم والأمتحانات	٩-١٠-١١-١٢-١٣-١٥	٦
(٣) الرضا عن أساليب التدريس والمحاضرات	١٧-١٨-١٩-٢٠-٢١-٢٢-٢٣-٢٤-٢٥	٩
(٤) الرضا عن علاقاته بأعضاء هيئة التدريس	٢٧-٢٨-٢٩-٣٠-٣١-٣٢-٣٣-٣٤	٨
(٥) الرضا عن علاقاته بزملائه بالدراسة	٣٦-٣٧-٣٨-٣٩-٤٠-٤١-٤٢-٤٣-٤٤	٩
(٦) الرضا عن التدريب الميداني	٤٥-٤٦-٤٨-٤٩-٥٠-٥١-٥٢-٥٣-٥٤-٥٥-٥٦	١١
المجموع		٥٠

د- طريقة تصحيح وتقدير الدرجات للمقياس

تقدر الإجابة وفقًا لتدريج ليكرت الثلاثي، وهي: (تنطبق تمامًا، تنطبق الى حد ما، لا تنطبق تماما) وعند تصحيح المقياس يتم تحويلها إلى درجات (٣، ٢، ١) على الترتيب للمفردات الموجبة والعكس في المفردات السالبة وهي (٧-١٤-١٦-٢٦-٣٠-٣٨-٤٢-٤٤) فتصبح الدرجات(١، ٢، ٣)، وبلغ عدد مفردات المقياس بعد التحقق من الخصائص السيكومترية (٥٠) مفردة ويعطي المقياس درجة كلية من(٥٠ -١٥٠) وتشير الدرجة المرتفعة إلى اأرتفاع مستوى الرضا عن خبرات التعلم لدى الطالب بكية علوم ذوي الإعاقة والتأهيل، بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى انخفاض مستوى الرضا عن خبرات التعلم لدى الطالب بكية علوم ذوي الإعاقة والتأهيل جامعة الزقازيق.

وتشير مدى الدرجات (٥٠-٨٤) إلى المستوى المنخفض من الرضا عن خبرات التعلم، بينما مدى الدرجات (٨٥-١١٧) إلى المستوى المتوسط من الرضا عن خبرات التعلم، بينما يشير (١١٨ فأكثر) إلى المستوى المرتفع منه.

الأداة الثانية: مقياس الكفاءة الأكاديمية المُدركة لدى طلاب كلية علوم ذوي الإعاقة والتأهيل (إعداد/ الباحثان).

لإعداد مقياس الكفاءة الأكاديمية المُدركة لدى الطلاب بكلية علوم ذوي الإعاقة والتأهيل تم باتباع الخطوات التالية:

أ- الهدف من المقياس:

هدف المقياس إلى قياس الكفاءة الأكاديمية المُدركة لدى طلاب كلية علوم ذوي الإعاقة والتأهيل، وقد تم تعريفه إجرائيًا بأنه مجموعة من المهارات التي يجب أن تتوفر لدى الطالب والتي تعينه على توظيف قدراته ومعارفه واستعداداته الشخصية في التغلب على المشكلات الدراسية وتحقيق النجاح الأكاديمي في جميع المهام الدراسية، والوصول إلى مستوى تحصيلي مميز".

ب- مبررات إعداد المقياس:

نظرًا لطبيعة كل كلية وطبيعة البرامج والتخصصات التي توجد بها قد يختلف أسلوب وطريقة التعرف على مستوى الكفاءة الأكاديمية المُدركة، بالإضافة إلى أن الأبعاد المستخدمة في المقاييس المُعدة مسبقًا لهذا الغرض تتضمن بعض الأبعاد التي اعتمد عليها الباحثان ذات الصلة بطبيعة العينة وخصائصها.

ج- خطوات إعداد المقياس

تم إعداد مقياس الكفاءة الأكاديمية المُدركة بعد الإطلاع على الأطر النظرية وبعض الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت الرضا عن خبرات التعلم بعض مقاييسه.

(أ) **إعداد الصورة الأولية للمقياس**:

في ضوء الدراسات والبحوث والمقاييس السابقة أعد الباحثان مقياس الكفاءة الأكاديمية المدركة، ويتضمن (٧٢) مفردة في صورته الأولية موزعة على ستة أبعاد، وكل مفردة يتبعها ثلاث استجابات، وهي: (تنطبق تمامًا- تنطبق الى حد ما- لا تنطبق تمامًا). ويوضح جدول (١١) عدد مفردات كل بُعد من أبعاد مقياس الكفاءة الأكاديمية المُدركة في صورته الأولية.

جدول (١١)

عدد مفردات كل بُعد من أبعاد مقياس الكفاءة الأكاديمية المُدركة لدى طلاب كلية علوم ذوي الإعاقة والتأهيل

	البعد	المفردات	عدد المفردات
الأول	السيطرة (التحكم) المُدركة	تمتد من (١) الى (٨)	٨
الثاني	الأستذكار الفعال	تمتد من (٩) الى (١٩)	١١
الثالث	التنظيم الذاتي للتعلم	تمتد من (٢٠) الى (٣٠)	١١
الرابع	إدارة وتنظيم الوقت	تمتد من (٣١) الى (٤١)	١١
الخامس	مواجهة الضغوط الأكاديمية	تمتد من (٤٢) الى (٥٤)	١٣
السادس	فاعلية الذات الأكاديمية	تمتد من (٥٥) الى (٧٢)	١٨
	المجموع		٧٢ مفردة

(ب) التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس الكفاءة الأكاديمية المُدركة

تم عرض مقياس الكفاءة الأكاديمية المُدركة وعدد مفرداته (٧٢) مفردة موزعة على ستة أبعاد على السادة المحكمين وعددهم (٥) أساتذة في مجال علم النفس والصحة النفسية والتربية الخاصة وتم تعديل صياغة بعض المفردات، ثم طُبق المقياس على (٣٩٠) طالب وطالبة من طلاب الفرقتين الثالثة والرابعة؛ بهدف حساب، الاتساق الدخلي، والصدق، والثبات.

ـ حساب الاتساق الداخلي للمقياس:

تم حساب الاتساق الداخلي لمفردات وأبعاد المقياس من خلال حساب قيم معاملات الأرتباط بين درجات أفراد العينة على مفردات المقياس ومجموع درجاتهم على البعد الذي تنتمي إليه، ويوضح جدول (١٢) نتائج الاتساق الداخلي على النحو التالي:

جدول (١٢)

قيم معاملات الأرتباط بين كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه لمقياس الكفاءة الأكاديمية المُدركة

(١) السيطرة المدركة		(٢) الأستذكار الفعال		(٣) التنظيم الذاتي للتعلم		(٤) إدارة وتنظيم الوقت	
م	معامل الأرتباط	م	معامل الأرتباط	م	معامل الأرتباط	م	معامل الأرتباط
١	٠,٦١٥**	٩	٠,٦٥٤**	٢٠	٠,٥٧٥**	٣١	٠,٦٨٠**
٢	٠,٦٦١**	١٠	٠,٦٠٦**	٢١	٠,٥٦٣**	٣٢	٠,٧٦٤**
٣	٠,٦٢٤**	١١	٠,٥٤١**	٢٢	٠,٦١٤**	٣٣	٠,٦٥٥**
٤	٠,٦١٦**	١٢	٠,٧١٩**	٢٣	٠,٥٢١**	٣٤	٠,٧٢٧**
٥	٠,٦٦٦**	١٣	٠,٥٩٦**	٢٤	٠,٥٨١**	٣٥	٠,٦٩١**
٦	٠,٦٦١**	١٤	٠,٤٧٨**	٢٥	٠,٥٤٥**	٣٦	٠,٦٥٢**
٧	٠,٦٧٤**	١٥	٠,٦٣٣**	٢٦	٠,٥٩٣**	٣٧	٠,٤٨٧**
٨	٠,٥٧٢**	١٦	٠,٦٧٢**	٢٧	٠,٥٥٠**	٣٨	٠,٦٠١**
		١٧	٠,٦١٨**	٢٨	٠,٦٤٥**	٣٩	٠,٧٣٨**
		١٨	٠,٦٣٠**	٢٩	٠,٦٨٩**	٤٠	٠,٦٠٦**
		١٩	٠,٥٨٥**	٣٠	٠,٦٣٣**	٤١	٠,٦٣١**

(٥) مواجهة الضغوط الأكاديمية				(٦) فاعلية الذات الأكاديمية			
م	معامل الأرتباط	م	معامل الأرتباط	م	معامل الأرتباط	م	معامل الأرتباط
٤٢	٠,٤٤١**	٤٩	٠,٣٧٩**	٥٥	٠,٥٩٩**	٦٤	٠,٦٢٢**
٤٣	٠,٤٥٧**	٥٠	٠,٦٠٠**	٥٦	٠,٦١٦**	٦٥	٠,٦٣٣**
٤٤	٠,٥٨٩**	٥١	٠,٤٨٠**	٥٧	٠,٤٨٧**	٦٦	٠,٥٩٥**
٤٥	٠,٣٦٨**	٥٢	٠,٦٤٥**	٥٨	٠,٥١٠**	٦٧	٠,٥٢٩**
٤٦	٠,٥٣٨**	٥٣	٠,٤٠٧**	٥٩	٠,٦٣٠**	٦٨	٠,٥٠٩**
٤٧	٠,٦٠٧**	٥٤	٠,٦٠٥**	٦٠	٠,٥٠٨**	٦٩	٠,٦٢١**
٤٨	٠,٥٩١**			٦١	٠,٥٩٩**	٧٠	٠,٦٩٤**
				٦٢	٠,٦٦٨**	٧١	٠,٥٥٩**
				٦٣	٠,٦٤٠**	٧٢	٠,٦٢١**

(**) دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)

ومن جدول (١٢) يتضح أن هناك علاقات ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين درجات أفراد العينة على مفردات كل بُعد من الأبعاد الستة، والدرجة الكلية للبُعد، وجميعها دالة عند مستوى (٠,٠١)، مما يدل على أن معاملات الأرتباط مؤشرًا للاتساق الداخلي لمقياس الكفاءة الأكاديمية المُدركة.

كما تم حساب قيم معاملات الأرتباط بين مجمع درجات كل بُعد من الأبعاد الستة والدرجة الكلية للمقياس، ويوضح جدول (١٣) نتائج معاملات الأرتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية لمقياس الكفاءة الأكاديمية المُدركة، كما يلي:

جدول (١٣)

نتائج معاملات الأرتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية لمقياس الكفاءة الأكاديمية المُدركة

	الأبعاد	معاملات الأرتباط
الأول	السيطرة المُدركة	٠,٨٠٠**
الثاني	الأستذكار الفعال	٠,٨٠٠**
الثالث	التنظيم الذاتي للتعلم	٠,٧٦٩**
الرابع	إدارة وتنظيم الوقت	٠,٨٣٧**
الخامس	مواجهة الضغوط الأكاديمية	٠,٨٠٧**
السادس	فاعلية الذات الأكاديمية	٠,٨٧٢**

(**) دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)

ويتضح من الجدول (١٣) أن هناك علاقات ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين درجة كل بُعد من الأبعاد الستة، والدرجة الكلية للمقياس، وجميعها دالة عند مستوى (٠,٠١)، مما يدل على أن معاملات الأرتباط مؤشرًا للاتساق الداخلي لمقياس الكفاءة الأكاديمية المُدركة ويدل على السلامة التركيبية للمقياس، وبذلك تكون عدد مفردات المقياس بعد حساب الاتساق الداخلي (٧٢) مفردة.

ـ حساب ثبات مقياس الكفاءة الأكاديمية المُدركة لدى طلاب كلية علوم ذوي الإعاقة والتأهيل

تم حساب ثبات المقياس بعد حذف قيمة المفردة ومعامل ثبات أبعاد المقياس، ويوضح ذلك جدول (١٤)، كما يلي:

جدول (١٤)

قيم معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمقياس الكفاءة الأكاديمية المُدركة لطلاب كلية علوم ذوي الإعاقة والتأهيل

السيطرة (التحكم) المُدركة		الأستذكار الفعال		التنظيم الذاتي للتعلم		إدارة وتنظيم الوقت	
م	معامل الثبات	م	معامل الثبات	م	معامل الثبات	م	معامل الثبات
١	٠,٧٦٦	٩	٠,٨٠٣	٢٠	٠,٧٩٥	٣١	٠,٨٥٧
٢	٠,٧٦٢	١٠	٠,٨٠٨	٢١	٠,٨٠٧	٣٢	٠,٨٤٩
٣	٠,٧٦٦	١١	٠,٨١٤	٢٢	٠,٧٩٢	٣٣	٠,٨٥٨
٤	٠,٧٧٣	١٢	٠,٧٩٦	٢٣	٠,٧٩٩	٣٤	٠,٨٥٥
٥	٠,٧٦١	١٣	٠,٨١٠	٢٤	٠,٧٩٤	٣٥	٠,٨٥٦
٦	٠,٧٥٨	١٤	٠,٨٣٥	٢٥	٠,٧٩٧	٣٦	٠,٨٥٩
٧	٠,٧٥٩	١٥	٠,٨٠٥	٢٦	٠,٧٩٣	٣٧	٠,٨٦٩
٨	٠,٧٧٣	١٦	٠,٨٠٤	٢٧	٠,٨٠٠	٣٨	٠,٨٦٣
		١٧	٠,٨٠٦	٢٨	٠,٧٨٨	٣٩	٠,٨٥٢
معامل ألفا العام=٠,٧٨٨		١٨	٠,٨٠٦	٢٩	٠,٧٨٨	٤٠	٠,٨٦٢
		١٩	٠,٨١٠	٣٠	٠,٧٨٩	٤١	٠,٨٦٠
		ألفا العام= ٠,٨٢٣		ألفا العام = ٠,٨٠٩		ألفا العام = ٠,٨٧٠	

(٥) مواجهة الضغوط الأكاديمية				(٦) فاعلية الذات الأكاديمية			
م	معامل الثبات	م	معامل الثبات	م	معامل الثبات	م	معامل الثبات
٤٢	٠,٧٥١	٤٩	٠,٧٤٥	٥٥	٠,٨٨٢	٦٤	٠,٨٨١
٤٣	٠,٧٤٧	٥٠	٠,٧٢٢	٥٦	٠,٨٨١	٦٥	٠,٨٨١
٤٤	٠,٧٢٤	٥١	٠,٧٣٩	٥٧	٠,٨٨٥	٦٦	٠,٨٨٢
٤٥	٠,٧٧٠	٥٢	٠,٧١٦	٥٨	٠,٨٨٥	٦٧	٠,٨٨٦
٤٦	٠,٧٢٩	٥٣	٠,٧٤٤	٥٩	٠,٨٨١	٦٨	٠,٨٨٦
٤٧	٠,٧٢١	٥٤	٠,٧٢١	٦٠	٠,٨٨٦	٦٩	٠,٨٨١
٤٨	٠,٧٢٤			٦١	٠,٨٨٢	٧٠	٠,٨٧٩
				٦٢	٠,٨٧٨	٧١	٠,٨٨٣
ألفا العام = ٠,٧٥٠				٦٣	٠,٨٨١	٧٢	٠,٨٨١
				ألفا العام = ٠,٨٨٨			

ويتضح من جدول (١٤) أن جميع معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ في حالة حذف المفردة من البعد الذي تنتمي إليه جاءت ثباته، ماعدا المفردة رقم (١٤) في البعد الثاني (الأستذكار الفعال)، والمفردتان رقما (٤٢، ٤٥) في البعد الخامس (مواجهة الضغوط الأكاديمية)، وتم حذفها ليصبح عدد المفردات النهائي للمقياس (٦٩) مفردة.

جدول (١٥)

قيم معاملات ثبات أبعاد مقياس الكفاءة الأكاديمية المُدركة لدى طلاب كلية علوم ذوي الإعاقة والتأهيل

	البعد	معامل الفا كرونباخ	سبيرمان – براون	جتمان
الأول	السيطرة (التحكم) المُدركة	٠,٧٨٨	٠,٨٤٣	٠,٨٤٣
الثاني	الأستذكار الفعال	٠,٨٣٥	٠,٨٢٩	٠,٨٢٧
الثالث	التنظيم الذاتي للتعلم	٠,٨٠٩	٠,٨٥٣	٠,٨٤٦
الرابع	إدارة وتنظيم الوقت	٠,٨٧٠	٠,٩٠٥	٠,٩٠١
الخامس	مواجهة الضغوط الأكاديمية	٠,٧٨٠	٠,٧٦٧	٠,٧٥٧
السادس	فاعلية الذات الأكاديمية	٠,٨٨٨	٠,٩٠٩	٠,٩٠٩

يتضح من الجدول (١٥) أن جميع قيم معاملات الثبات لجميع أبعاد مقياس الكفاءة الأكاديمية المدركة ما بين المتوسطة والمرتفعة، لذلك يتمتع مقياس الكفاءة الأكاديمية المُدركة بثبات جيد يمكن الوثوق به.

ـ الثبات الكلي (الثبات الطبقي) لمقياس الكفاءة الأكاديمية المدركة:

جدول (١٦)

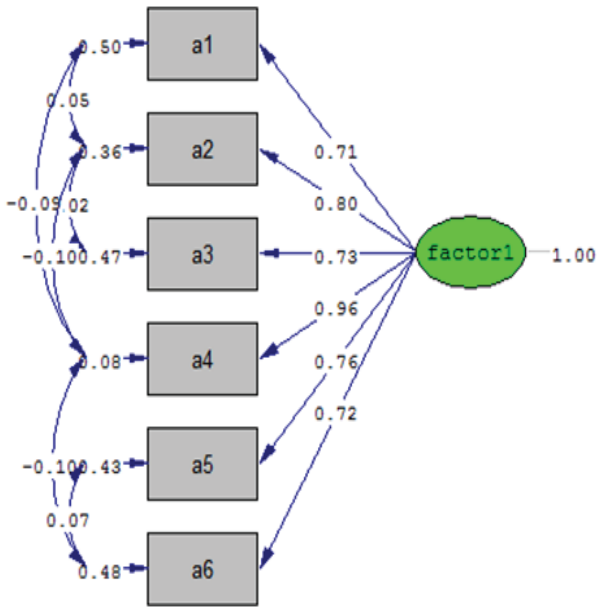
قيم الإنحرافات المعيارية والتباين لأبعاد مقياس الكفاءة الأكاديمية المُدركة لدى طلاب كلية علوم ذوي الإعاقة والتأهيل

	البعد	الإنحراف المعياري	التباين
الأول	السيطرة المُدركة	٢,٤٩٥٩٨	٦,٢٣٠
الثاني	الأستذكار الفعال	٢,٩٩٥٩٣	٨,٩٧٦
الثالث	التنظيم الذاتي للتعلم	٣,٤٤٥٠٦	١١,٨٦٨
الرابع	إدارة وتنظيم الوقت	٤,٣٠٣٨٠	١٨,٥٢٣
الخامس	مواجهة الضغوط الأكاديمية	٣,٥٠١١٥	١٢,٢٥٨
السادس	فاعلية الذات الأكاديمية	٥,٢٠٥٢٥	٢٧,٠٩٥

باستخدام المعادلة السابقة لحساب معامل ألفا الطبقى حيث ان التباين الكلي لمقياس الكفاءة الأكاديمية المدركة (٣٣٥,١٢٩) يتضح انه يساوى (٠,٩٦٠٥)

ـ حساب صدق مقياس الكفاءة الأكاديمية المُدركة لدى طلاب كلية علوم ذوي الإعاقة والتأهيل

تم حساب الصدق (يديكوتلا يلماعلا ليلحتلا): من خلال حساب الصدق العاملي عن طريق استخدام التحليل العاملي التوكيدي باستخدام البرنامج الإحصائي "ليزرل ٨,٨"(LISREL 8.8)، وذلك للتأكد من صدق البناء الكامن (أو التحتي) للمقياس، عن طريق اختبار نموذج العامل الكامن العام حيث تم افترض أن جميع العوامل المشاهدة لمقياس الكفاءة الأكاديمية المُدركة تنتظم حول عامل كامن واحد كما بالشكل التالي:



Chi-Square=5.08, df=3, P-value=0.16581, RMSEA=0.042

شكل (٣)

تشبعات الأبعاد الفرعية لمقياس الكفاءة الأكاديمية المُدركة لطلاب كلية علوم ذوي الإعاقة والتأهيل بالعامل الكامن الواحد.

وقد حظى نموذج العامل الكامن الواحد لمقياس الكفاءة الأكاديمية المُدركة على قيم جيدة لجميع مؤشرات حسن المطابقة، حيث كانت قيمة كا٢ (X2) غير دالة إحصائيًا مما يشر إلى مطابقة النموذج الجيدة للبيانات، وتُعبر (a1) عن البعد الأول (**السيطرة المدركة**)، (a2) عن البعد الثاني (**الاستذكار الفعال**)، (a3) عن البعد الثالث (**التنظيم الذاتي للتعلم**)، (a4) عن البعد الرابع (**إدارة وتنظيم الوقت**)، (a٥) عن البعد الخامس (**مواجهة الضغوط الأكاديمية**)، و (a٦) **عن البعد السادس** (**فاعلية الذات الأكاديمية**) كما أن قيم بقية مؤشرات المطابقة وقعت في المدى المثالي لكل مؤشر، مما يدل على مطابقة النموذج الجيد للبيانات موضع الاختبار ويؤكد قبول هذا النموذج. ويوضح الجدول (١٧) التالى: نتائج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الكفاءة الأكاديمية المُدركة للطلاب، وتشبعات الأبعاد بالعامل الكامن العام وقيمة (ت) والخطأ المعياري:

جدول (١٧)

ملخص نتائج التحليل العاملى التوكيدي لمقياس الكفاءة الأكاديمية المُدركة لطلاب كلية علوم ذوي الإعاقة والتأهيل

العامل الكامن	العوامل المشاهدة	التشبع بالعامل الكامن الواحد	الخطأ المعيارى لتقدير التشبع	قيم "ت" ودلالتها الإحصائية
الكفاءة الأكاديمية المدركة	السيطرة المدركة	٠,٧٠٥	٠,٠٤٩٨	١٤,١٦٠**
	الاستذكار الفعال	٠,٨٠٣	٠,٠٤٩٩	١٦,٠٩١**
	التنظيم الذاتى للتعلم	٠,٧٢٧	٠,٠٤٥٥	١٥,٩٩٢**
	إدارة وتنظيم الوقت	٠,٩٥٩	٠,٠٤٢٦	٢٢,٤٩٠**
	مواجهة الضغوط الأكاديمية	٠,٧٥٧	٠,٠٤٥٤	١٦,٦٦٩**
	فاعلية الذات الأكاديمية	٠,٧٢٣	٠,٠٤٩٣	١٤,٦٦١**

(**) دال عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول (١٧): أن نموذج العامل الكامن الواحد قد حظي على قيم جيدة لمؤشرات حسن المطابقة، وأن معاملات الصدق الستة (التشبعات بالعامل الكامن الواحد) دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) ؛ مما يدل على صدق جميع أبعاد المقياس السته المشاهدة لمقياس الكفاءة الأكاديمية؛ ومن هنا يمكن القول أن نتائج التحليل العاملى التوكيدى من الدرجة الأولى قدمت دليلًا قويًا على صدق البناء التحتى لمقياس الكفاءة الأكاديمية المُدركة كما أن نتائج بعض مؤشرات حسن

المطابقة تشير إلي التطابق للبيانات موضع الاختبار. كما يوضح الجدول التالى مؤشرات حسن المطابقة لنموذج العامل الكامن الواحد.

جدول (١٨)

مؤشرات حسن المطابقة لمقياس الكفاءة الأكاديمية المُدركة لطلاب كلية علوم ذوي الإعاقة والتأهيل

المؤشر	قيمة المؤشر	قيمة المؤشر التى تشير إلى مطابقة جيدة
اختبار كا٢ X2	٥,٠٨٣	(p ≤ 0.01 (p.value > 0.05
درجات الحرية (Df)	٣	
نسبة كا٢ X2/df	١,٦٩٤	χ2/df ≤ 2 ≥ 0
مؤشر حسن المطابقة GFI	٠,٩٩٦	GFI v 1.00 ≥ 0.95
مؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية AGFI	٠,٩٧٠	AGFI ≤ 1.00 ≥ 0.90
معيار معلومات أكيك AIC	٤١,٠٨٣	أن تكون قيمة المؤشر أقل من أو تساوى نظيرتها للنموذج المشبع (٤٢,٠٠)
اتساق معيار معلومات أكيك CAIC	١٣٠,٤٧٤	أن تكون قيمة المؤشر أقل من أو تساوى نظيرتها للنموذج المشبع (١٤٦,٢٨٩)
مؤشر الصدق الزائف المتوقع ECVI	٠,١٠٦	أن تكون قيمة المؤشر أقل من أو تساوى نظيرتها للنموذج المشبع (٠,١٠٨)
مؤشر المطابقة المعيارى NFI	٠,٩٩٨	NFI ≤ 1.00 ≥ 0.95
مؤشر المطابقة غير المعيارى NNFI	٠,٩٩٥	NNFI ≤ 1.00 ≥ 0.95
مؤشر المطابقة المقارن CFI	٠,٩٩٩	NFI ≤ 1.00 ≥ 0.95
مؤشر المطابقة النسبى RFI	٠,٩٨٨	أكبر من أو يساوى ٠,٩ تشير لمطابقة مناسبة
مؤشر المطابقة التزايدى IFI	٠,٩٩٩	IFI ≤ 1.00 ≥ 0.95
مؤشر الافتقار للمطابقة المعيارى PNFI	٠,٢٠٠	١ — ٠
مؤشر الافتقار لحسن المطابقة PGFI	٠,١٤٢	١ — ٠
جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب RMSEA	٠,٠٤٢٣	0V RMSEA ≤ 06.0
جذر متوسط مربع البواقى RMSR	٠,٠١٠٧	SRMR ≤ 0.08 ≥ 0

ويتضح من الجدول (١٨) أن جميع مؤشرات حسن المطابقة لمقياس الكفاءة الأكاديمية المُدركة وقعت فى المدى المقبول لكل مؤشر.

(ج) إعداد الصورة النهائية للمقياس

تكون المقياس في صورته النهائية من (٦٩) مفردة موزعة على ستة أبعاد على النحو التالي:

جدول (١٩)

توزيع مفردات مقياس الكفاءة الأكاديمية المُدركة على أبعاده في صورته النهائية

	الأبعاد	أرقام المفردات	عدد المفردات
الأول	السيطرة المُدركة	١ – ٢ – ٣ – ٤ – ٥ – ٦ – ٧ – ٨	٨
الثاني	الأستذكار الفعال	٩ – ١٠ – ١١ – ١٢ – ١٣ – ١٥ – ١٦ – ١٧ – ١٨ – ١٩	١٠
الثالث	التنظيم الذاتي للتعلم	٢٠ – ٢١ – ٢٢ – ٢٣ – ٢٤ – ٢٥ – ٢٦ – ٢٧ – ٢٨ – ٢٩ – ٣٠	١١
الرابع	إدارة وتنظيم الوقت	٣١ – ٣٢ – ٣٣ – ٣٤ – ٣٥ – ٣٦ – ٣٧ – ٣٨ – ٣٩ – ٤٠ – ٤١	١١
الخامس	مواجهة الضغوط الأكاديمية	٤٣ – ٤٤ – ٤٦ – ٤٧ – ٤٨ – ٤٩ – ٥٠ – ٥١ – ٥٢ – ٥٣ – ٥٤	١١
السادس	فاعلية الذات الأكاديمية	٥٥ – ٥٦ – ٥٧ – ٥٨ – ٥٩ – ٦٠ – ٦١ – ٦٢ – ٦٣ – ٦٤ – ٦٥ – ٦٦ – ٦٧ – ٦٨ – ٦٩ – ٧٠ – ٧١ – ٧٢	١٨
	اجمالى المفردات		٦٩

د- طريقة تصحيح وتقدير الدرجات للمقياس

تقدر الإجابة وفقًا لتدريج ليكرت الثلاثي، وهي: (تنطبق تمامًا، تنطبق الى حد ما، لا تنطبق تماما) وعند تصحيح المقياس يتم تحويلها إلى درجات (٣، ٢، ١) على الترتيب لجميع المفردات حيث ان جميعها بالاتجاه الايجابى، وبلغ عدد مفردات المقياس بعد التحقق من الخصائص السيكومترية (٦٩) مفردة. ويعطي المقياس درجة كلية من(٦٩ -٢٠٧) وتشير الدرجة المرتفعة إلى أرتفاع مستوى الكفاءة الأكاديمية المُدركة لدى الطالب بكلية علوم ذوي الإعاقة والتأهيل، بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى انخفاض مستوى الكفاءة الأكاديمية المُدركة لدى الطالب بكلية علوم ذوي الإعاقة والتأهيل جامعة الزقازيق.

وتشير مدى الدرجات (٦٩-١١٥) إلى المستوى المنخفض من الكفاءة الأكاديمية المدركة، بينما مدى الدرجات (١١٦-١٦٢) إلى المستوى المتوسط من المقياس، بينما يشير (١٦٣ فأكثر) إلى المستوى المرتفع من الكفاءة الأكاديمية المدركة.

الأداة الثالثة: مقياس الطموح المهني لدى طلاب كلية علوم ذوي الإعاقة والتأهيل (إعداد/ الباحثان).

لإعداد مقياس الطموح المهني لدى الطلاب بالمرحلة الجامعية تم اتباع الخطوات التالية:

أ- الهدف من المقياس:

هدف المقياس إلى قياس مستوى الطموح المهني المتمثل فى التطلعات نحو تحقيق النجاح والتقدم في مجال العمل أو المهنة. فهو الشعور بالإلهام والرغبة في تحقيق الأهداف المهنية الكبيرة والمستقبلية. والتدريب مهنيا، كما أنه محفزًا قويًا لتحسين الأداء والتفوق والنمو الشخصي والوصول للأهداف.

ب- مبررات إعداد المقياس:

نظرًا لطبيعة كل كلية وطبيعة البرامج والتخصصات التي توجد بها قد يختلف أسلوب وطريقة التعرف على مستوى الطموح المهني، بالإضافة إلى أن الأبعاد المستخدمة في المقاييس المُعدة مسبقًا لهذا الغرض لاتتضمن الأبعاد التي اعتمد عليها الباحثان مجتمعة مع بعضها.

جـ- خطوات إعداد المقياس

تم إعداد مقياس الطموح المهني بعد الإطلاع على الأطر النظرية وبعض الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت الطموح المهني بعض مقاييسه، ومنها: مقياس الطموح المهنى لـ(O'Brien & Fassinger,1993)، ومقياس الطموح المهنى لـ (Gray & O'Brien ,2007).

(أ) **إعداد الصورة الأولية للمقياس:**

في ضوء الدراسات والبحوث والمقاييس السابقة أعد الباحثان مقياس الطموح المهني، ويتضمن (٥١) مفردة في صورته الأولية موزعة على خمسة أبعاد، وكل مفردة يتبعها ثلاث استجابا، وهي/ (تنطبق تمامًا- تنطبق الى حد ما- لا تنطبق تماما)، ويوضح جدول (٢٠) عدد مفردات كل بُعد من أبعاد مقياس الطموح المهني في صورته الأولية.

جدول(٢٠)

عدد مفردات كل بُعد من أبعاد مقياس الطموح المهني لدى طلاب كلية علوم ذوي الإعاقة والتأهيل

م	البعد	المفردات	عدد المفردات
الأول	الميل إلى الكفاح والمثابرة	تمتد من (١) الى (١٠)	١٠
الثاني	تحمل المسئولية والأعتماد على النفس	تمتد من (١١) الى (٢٠)	١٠
الثالث	المنافسة	تمتد من (٢١) الى (٢٩)	٩
الرابع	التخطيط وتحقيق الأهداف	تمتد من (٣٠) الى (٤٠)	١١
الخامس	الرؤية المهنية المستقبلية	تمتد من (٤١) الى (٥١)	١١
	المجموع		٥١

(ب) التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس الطموح المهني

تم عرض مقياس الطموح المهني وعدد مفرداته (٥١) مفردة موزعة على خمسة أبعاد على السادة المحكمين وعددهم(٥) أساتذة في مجال علم النفس والصحة النفسية والتربية الخاصة وقد تم تعديل بعض المفردات، ليصبح عدد المفردات في نسخة الصورة الأولية (٥١) مفردة، ثم طبق المقياس على (٣٩٠) طالب وطالبة من طلاب الفرقتين الثالثة والرابعة ؛ بهدف حساب، الاتساق الدخلي، والصدق، والثبات.

ـ حساب الاتساق الداخلي للمقياس:

تم حساب الاتساق الداخلي لمفردات وأبعاد المقياس من خلال حساب قيم معاملات الأرتباط بين درجات أ فراد العينة على مفردات المقياس ومجموع درجاتهم على البعد الذي تنتمي إليه، ويوضح جدول(٢١) نتائج الاتساق الداخلي على النحو التالي:

جدول(٢١)

قيم معاملات الأرتباط بين كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه على مقياس الطموح المهني

الميل إلى الكفاح والمثابرة		تحمل المسئولية والأعتماد على النفس		المنافسة		التخطيط وتحقيق الأهداف		الرؤية المهنية المستقبلية	
م	معامل الأرتباط	م	معامل الأرتباط	م	معامل الأرتباط	م	معامل الأرتباط	م	معامل الأرتباط
١	٠,٥١٩**	١١	٠,٤٧٤**	٢١	٠,٦٢٥**	٣٠	٠,٥٩٤**	٤١	٠,٤٣٩**
٢	٠,٥٣٨**	١٢	٠,٣٩٣**	٢٢	٠,٥٧٠**	٣١	٠,٦٦٣**	٤٢	٠,٣٩٦**
٣	٠,٥٢١**	١٣	٠,٥٢٣**	٢٣	٠,٤٠٥**	٣٢	٠,٦٨٣**	٤٣	٠,٣٦١**
٤	٠,٥١٠**	١٤	٠,٥٥٥**	٢٤	٠,٦٣٢**	٣٣	٠,٦٠٥**	٤٤	٠,٤٠٢**
٥	٠,٦٣٢**	١٥	٠,٥٠٨**	٢٥	٠,٥١٦**	٣٤	٠,٦٣٦**	٤٥	٠,٣١٣**
٦	٠,٥٧٤**	١٦	٠,٤٦٨**	٢٦	٠,٦٠٤**	٣٥	٠,٦٤٨**	٤٦	٠,٣٨٤**
٧	٠,٧٠٥**	١٧	٠,٤٩٢**	٢٧	٠,٤٩٨**	٣٦	٠,٦٦٣**	٤٧	٠,٣٧٠**
٨	٠,٦٤٨**	١٨	٠,٢٠٩**	٢٨	٠,٥٧٢**	٣٧	٠,٦٧٥**	٤٨	٠,٢٧٣**
٩	٠,٦٥٢**	١٩	٠,٤١١**	٢٩	٠,٦٨٦**	٣٨	٠,٦٠٤**	٤٩	٠,٢٣٩**
١٠	٠,٤٧٥**	٢٠	٠,٥٠٢**			٣٩	٠,٦٦٤**	٥٠	٠,٠٥٢
						٤٠	٠,٥٥٥**	٥١	٠,١٦٢**

ومن جدول (٢١) يتضح أن هناك علاقات ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين درجات أفراد العينة على مفردات كل بُعد من الأبعاد الخمسة، والدرجة الكلية للبُعد، وجميعها دالة عند مستوى (٠,٠١)، ما عدا المفردة رقم (٥٠) بالبعد الخامس (الرؤية المهنية المستقبلية)، غير دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) وتم حذفها، مما يدل على أن معاملات الأرتباط مؤشرًا للاتساق الداخلي لمقياس الطموح المهني.

كما تم حساب قيم معاملات الأرتباط بين مجمع درجات كل بُعد من الأبعاد الخمسة والدرجة الكلية للمقياس، ويوضح جدول (٢٢) نتائج معاملات الأرتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية لمقياس الطموح المهني، كما يلي:

جدول (٢٢)

نتائج معاملات الأرتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية لمقياس الطموح المهني لدى طلاب كلية علوم ذوي الإعاقة والتأهيل

	الأبعاد	معاملات الأرتباط
الأول	الميل إلى الكفاح والمثابرة	٠,٨٢٣**
الثاني	تحمل المسئولية والأعتماد على النفس	٠,٧٤٢**
الثالث	المنافسة	٠,٨٢٦**
الرابع	التخطيط وتحقيق الأهداف	٠,٨٣٥**
الخامس	الرؤية المهنية المستقبلية	٠,٧٦١**

** دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)

ويتضح من الجدول(٢٢) أن هناك علاقات ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين درجة كل بُعد من الأبعاد الخمسة، والدرجة الكلية للمقياس، وجميعها دالة عند مستوى (٠,٠١)، مما يدل على أن معاملات الأرتباط مؤشرًا للاتساق الداخلي لمقياس الطموح المهني. ويدل على السلامة التركيبية للمقياس، وبذلك تكون عدد مفردات المقياس بعد حساب الاتساق الداخلي (٥٠) مفردة.

ـ حساب ثبات مقياس الطموح المهني لدى طلاب كلية علوم ذوي الإعاقة والتأهيل

تم حساب ثبات المقياس من خلال معامل ألفا كرونباخ فى حالة حذف المفردة، كما في جدول(٢٣):

جدول (٢٣)

قيم معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمقياس الطموح المهني لدى طلاب كلية علوم ذوي الإعاقة والتأهيل

الميل إلى الكفاح والمثابرة		تحمل المسئولية والأعتماد على النفس		المنافسة		التخطيط وتحقيق الأهداف		الرؤية المهنية المستقبلية	
م	معامل الثبات	م	معامل الثبات	م	معامل الثبات	م	معامل الثبات	م	معامل الثبات
١	٠,٧٦٦	١١	٠,٤٩٤	٢١	٠,٧٠٠	٣٠	٠,٨٣٩	٤١	٠,٨٢٧
٢	٠,٧٥٨	١٢	٠,٥١٢	٢٢	٠,٧٠٦	٣١	٠,٨٣٣	٤٢	٠,٨٢٧
٣	٠,٧٦٠	١٣	٠,٥٠٠	٢٣	٠,٧٤٩	٣٢	٠,٨٣٠	٤٣	٠,٨٢٩
٤	٠,٧٦١	١٤	٠,٤٧٦	٢٤	٠,٦٩٦	٣٣	٠,٨٣٨	٤٤	٠,٨٢٩
٥	٠,٧٤٦	١٥	٠,٤٨٨	٢٥	٠,٧١٩	٣٤	٠,٨٣٥	٤٥	٠,٨٤٠
٦	٠,٧٦٠	١٦	٠,٤٩٩	٢٦	٠,٧٠٠	٣٥	٠,٨٣٤	٤٦	٠,٨٣٣
٧	٠,٧٣٤	١٧	٠,٤٩٠	٢٧	٠,٧١٦	٣٦	٠,٨٣٢	٤٧	٠,٨٤٨
٨	٠,٧٥٤	١٨	٠,٦٢٠	٢٨	٠,٧٠٥	٣٧	٠,٨٣١	٤٨	٠,٨٥٤
٩	٠,٧٤٧	١٩	٠,٥١٣	٢٩	٠,٦٨٧	٣٨	٠,٨٣٧	٤٩	٠,٨٥٦
١٠	٠,٧٦٦	٢٠	٠,٥٠٠			٣٩	٠,٨٣٢	٥١	٠,٨٦٧
ألفا العام = ٠,٧٧٤		ألفا العام = ٠,٥٣٨		ألفا العام = ٠,٧٣٣		٤٠	٠,٨٤٨	ألفا العام = ٠,٨٥٦	
						ألفا العام = ٠,٨٤٨			

يتضح من جدول (٢٣) أن جميع معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ في حالة حذف المفردة من البعد الذي تنتمي إليه جاءت ثباته، ماعدا المفردة رقم (١٨) في البعد الثاني (تحمل المسئولية والأعتماد على النفس)، والمفردتين رقم (٢٣) في البعد الثالث (المنافسة)، والمفردة رقم (٥١) في البعد الخامس (الرؤية المهنية المستقبلية). وتم حذفها ليصبح عدد المفردات النهائي للمقياس (٤٧) مفردة.

كما تم حساب معاملات ثبات الأبعاد الفرعية:

جدول (٢٤)

قيم معاملات ثبات أبعاد مقياس الطموح المهني لدى طلاب كلية علوم ذوي الإعاقة والتأهيل

	الأبعاد	معامل ثبات		
		الفا كرونباخ	سبيرمان – براون	جتمان
الأول	الميل إلى الكفاح والمثابرة	٠,٧٧٤	٠,٨٤١	٠,٨٣٩
الثاني	تحمل المسئولية والأعتماد على النفس	٠,٦٢٠	٠,٦٤٠	٠,٦٤٠
الثالث	المنافسة	٠,٧٤٩	٠,٧٧٨	٠,٧٦٥
الرابع	التخطيط وتحقيق الأهداف	٠,٨٤٨	٠,٨٦٣	٠,٨٥٤
الخامس	الرؤية المهنية المستقبلية	٠,٨٦٧	٠,٨٦٧	٠,٧٠٨

ـ الثبات الكلي(الثبات الطبقي) لمقياس الطموح المهني

جدول (٢٥)

قيم التباين والإنحرافات المعيارية لأبعاد مقياس الطموح المهني لدى طلاب كلية علوم ذوي الإعاقة والتأهيل

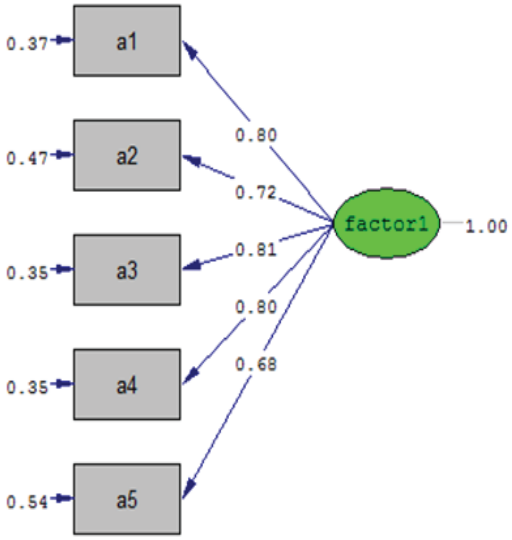
	الأبعاد	الإنحراف المعياري	التباين
الأول	الميل إلى الكفاح والمثابرة	٢,٦٠٧١٨	٦,٧٩٧
الثاني	تحمل المسئولية والأعتماد على النفس	٢,٥٤٠٥٨	٦,٤٥٥
الثالث	المنافسة	٢,٥٥٤٨٠	٦,٥٢٧
الرابع	التخطيط وتحقيق الأهداف	٣,٤٠١٩٢	١١,٥٧٣
الخامس	الرؤية المهنية المستقبلية	٣,٧٠٤٩٩	١٣,٧٢٧

باستخدام المعادلة السابقة لحساب معامل ألفا الطبقى حيث ان التباين الكلي لمقياس الطموح المهني (١٤٥,٣٠٦) يتضح انه يساوى (٠,٩٣٦٦)

ـ حساب صدق مقياس الطموح المهني لدى طلاب كلية علوم ذوي الإعاقة والتأهيل

تم حساب الصدق (التحليل العاملي التوكيدي): هى من خلال حساب الصدق العاملي عن طريق استخدام التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis **باستخدام البرنامج الإحصائي "ليزرل ٨,٨"**(LISREL 8.8)**، وذلك**

للتأكد من صدق البناء الكامن (أو التحتي) للمقياس، عن طريق اختبار نموذج العامل الكامن العام حيث تم افترض أن جميع العوامل المشاهدة لمقياس الطموح المهني تنتظم حول عامل كامن واحد كما هو موضح بالشكل التالي:



شكل (٤)

تشبعات الأبعاد الفرعية لمقياس الطموح المهني لطلاب كلية علوم ذوي الإعاقة والتأهيل بالعامل الكامن الواحد.

وقد حظى نموذج العامل الكامن الواحد لمقياس الطموح المهني على قيم جيدة لجميع مؤشرات حسن المطابقة، حيث كانت قيمة كا٢ ($X2$) غير دالة إحصائيًا مما يشير إلى مطابقة النموذج الجيدة للبيانات، وتُعبر ($a1$) عن البعد الأول (**الميل للكفاح والمثابرة**)، ($a2$) عن البعد الثاني (**تحمل المسئولية والأعتماد على النفس**)، ($a3$) عن البعد الثالث (**المنافسة**)، ($a4$) عن البعد الرابع (**التخطيط وتحقيق الأهداف**)، ($a5$) عن البعد الخامس (**الرؤية المهنية**)، كما أن قيم بقية مؤشرات المطابقة وقعت في المدى المثالي لكل مؤشر، مما يدل على مطابقة النموذج الجيد للبيانات موضع الاختبار ويؤكد قبول هذا النموذج.

بينما يوضح الجدول (٢٦) التالى: نتائج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الطموح المهني للطلاب، وتشبعات الأبعاد بالعامل الكامن العام وقيمة (ت) والخطأ المعياري:

جدول (٢٦)

ملخص نتائج التحليل العاملى التوكيدي لمقياس الطموح المهني لطلاب كلية علوم ذوي الإعاقة والتأهيل

العامل الكامن	العوامل المشاهدة	التشبع بالعامل الكامن الواحد	الخطأ المعيارى لتقدير التشبع	قيم "ت" ودلالتها الإحصائية
الطموح المهني	الميل للكفاح والمثابرة	٠,٧٩٦	٠,٤٤٣	١٧,٩٧٨**
	تحمل المسئولية والأعتماد على النفس	٠,٧٢٥	٠,٠٤٦٠	١٥,٧٦٥**
	المنافسة	٠,٨٠٨	٠,٠٤٤٠	١٨,٣٧٤**
	التخطيط وتحديد الأهداف	٠,٨٠٥	٠,٠٤٤٠	١٨,٢٨٣**
	الرؤية المهنية المستقبلية	٠,٦٧٦	٠,٠٤٧١	١٤,٣٧٣**

(**) دال عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول (٢٦): أن نموذج العامل الكامن الواحد قد حظي على قيم جيدة لمؤشرات حسن المطابقة، وأن معاملات الصدق الخمسة (التشبعات بالعامل الكامن الواحد) دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)؛ مما يدل على صدق جميع أبعاد المقياس الخمسة المشاهدة لمقياس الطموح المهني؛ ومن هنا يمكن القول أن نتائج التحليل العاملى التوكيدى من الدرجة الأولى قدمت دليلًا قويًا على صدق البناء التحتى لمقياس الطموح المهني كما ان نتائج بعض مؤشرات حسن المطابقة تشير إلي التطابق للبيانات موضع الاختبار.

كما يوضح الجدول التالى مؤشرات حسن المطابقة لنموذج العامل الكامن الواحد.

جدول (٢٧)

مؤشرات حسن المطابقة لمقياس الطموح المهنى لطلاب كلية علوم ذوي الإعاقة والتأهيل

المؤشر	قيمة المؤشر	قيمة المؤشر التى تشير إلى مطابقة جيدة
اختبار كا٢ X2	١٠,٤٩٣	(p ≤ 0.01 (p.value > 0.05
درجات الحرية (Df)	١٠	
نسبة كا٢ X2/df	١,٠٤٩٣	χ2/df ≤ 2 ≥ 0
مؤشر حسن المطابقة GFI	٠,٩٨٩	GFI v 1.00 ≥ 0.95
مؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية AGFI	٠,٩٦٨	AGFI ≤ 1.00 ≥ 0.90
معيار معلومات أكيك AIC	٣٠,٠٠	أن تكون قيمة المؤشر أقل من أو تساوى نظيرتها للنموذج المشبع (٣٠,٠٠)
اتساق معيار معلومات أكيك CAIC	٨٠,١٥٥	أن تكون قيمة المؤشر أقل من أو تساوى نظيرتها للنموذج المشبع (١٠٤,٤٩٢)
مؤشر الصدق الزائف المتوقع ECVI	٠,٠٧٧١	أن تكون قيمة المؤشر أقل من أو تساوى نظيرتها للنموذج المشبع (٣,٤١٧)
مؤشر المطابقة المعيارى NFI	٠,٩٩٢	NFI ≤ 1.00 ≥ 0.95
مؤشر المطابقة غير المعيارى NNFI	٠٩٩٢	NNFI ≤ 1.00 ≥ 0.95
مؤشر المطابقة المقارن CFI	٠,٩٩٦	NFI ≤ 1.00 ≥ 0.95
مؤشر المطابقة النسبى RFI	٠,٩٨٥	أكبر من أو يساوى ٠,٩ تشير لمطابقة مناسبة
مؤشر المطابقة التزايدى IFI	٠,٩٩٦	IFI ≤ 1.00 ≥ 0.95
مؤشر الافتقار للمطابقة المعيارى PNFI	٠,٤٩٦	١ — ٠
مؤشر الافتقار لحسن المطابقة PGFI	٠,٣٣٠	١ — ٠
جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب RMSEA	٠,٠٧٨٤	0V RMSEA ≤ 06.0
جذر متوسط مربع البواقى RMSR	٠,٠١٧٢	SRMR ≤ 0.08 ≥ 0

ويتضح من الجدول (٢٧) أن جميع مؤشرات حسن المطابقة لمقياس الطموح المهني وقعت فى المدى الجيد لكل مؤشر.

(ج) المقياس فى صورته النهائية

تكون المقياس في صورته النهائية من (٤٧) مفردة موزعة على خمسة أبعاد على النحو التالي:

جدول (٢٨)

توزيع مفردات مقياس الطموح المهني على أبعاد المقياس في صورته النهائية

الأبعاد	أرقام المفردات	عدد المفردات
(١) الميل للكفاح والمثابرة	١-٢-٣-٤-٥-٦-٧-٨-٩-١٠	١٠
(٢) تحمل المسئولية والأعتماد على النفس	١١-١٢-١٣-١٤-١٥-١٦-١٧-١٩-٢٠	٩
(٣) المنافسة	٢١-٢٢-٢٤-٢٥-٢٦-٢٧-٢٨-٢٩	٨
(٤) التخطيط وتحقيق الأهداف	٣٠-٣١-٣٢-٣٣-٣٤-٣٥-٣٦-٣٧-٣٨-٣٩-٤٠	١١
(٥) الرؤية المهنية والمستقبلية	٤١-٤٢-٤٣-٤٤-٤٥-٤٦-٤٧-٤٨-٤٩	٩
الإجمالي		٤٧

د- طريقة تصحيح وتقدير الدرجات للمقياس

تقدر الإجابة وفقًا لتدريج ليكرت الثلاثي، وهي: (تنطبق تماما، تنطبق الى حد ما، لا تنطبق تمامًا) وعند تصحيح المقياس يتم تحويلها إلى درجات (٣، ٢، ١) على الترتيب للمفردات الموجبة والعكس في المفردات السالبة وهى (١٨،٥٠،٥١) فتصبح الدرجات(١، ٢، ٣)، وبلغ عدد مفردات المقياس بعد التحقق من الخصائص السيكومترية (٤٧) مفردة ويعطي المقياس درجة كلية من(٤٧ -١٤١) وتشير الدرجة المرتفعة إلى الأرتفاع مستوى الطموح المهني لدى الطالب بكية علوم ذوي الإعاقة والتأهيل، بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى انخفاض مستوى الطموح المهني لدى الطالب بكية علوم ذوي الإعاقة والتأهيل جامعة الزقازيق.

وتشير مدى الدرجات (٤٧-٧٩) إلى المستوى المنخفض من الطموح المهني، بينما مدى الدرجات (٧٠-١١٠) إلى المستوى المتوسط من الطموح المهنى، بينما يشير (١١١ فأكثر) إلى المستوى المرتفع من الطموح المهنى.

المعالجة الإحصائية

حللت البيانات باستخدام برنامج SPSS لإجراء التحليلات الإحصائية، ومعاملات الأرتباط بيرسون، وكذلك باستخدام برنامج (AMOS,24) وهو برنامج إحصائي يُمكن الباحث من اختيار نماذج والحصول على علاقات سببية بينها حيث تم استخدام الاسلوب الإحصائي نمذجة المعادلة البنائية فى الدراسة الحالية ومن أهم مصادر قوة هذا البرنامج هو إعطاء تقديرات لاستراتيجية Bootstrapping (تعتمد على توليد بيانات من قاعدة بيانات فعلية جمعها الباحث لمتغيرات ما) للاخطاء المعيارية وفترات الثقة لكل تقديرات المعلم، ويمتلك استراتيجيات للتعامل مع البيانات الغائبة (عبد الناصر عامر، ٢٠١٨، ٤٠)، وُيعد نموذج المعادلة البنائية أحد الاساليب المستخدمة للتحقق من مقبولية او منطقية نموذج يتضمن مجموعة من المتغيرات بينهما علاقات او تأثيرات سببية يطلق عليها النموذج السببى أو النموذج البنائي (عبد الناصر عامر، ٢٠١٨، ١٦) ، وتقوم فكرة النمذجة على اساس المطابقة بين النموذج النظرى (الفرضى) والبيانات المجمعة من القياس بالاستناد لمجموعة من المحكات او مؤشرات حسن المطابقة.

نتائج البحث

١ـ مناقشة نتائج الفرض الأول وتفسيرها

ينص الفرض الأول على "توجد علاقة دالة إحصائيًا بين الرضا عن خبرات التعلم والكفاءة الأكاديمية المُدركة لدى طلاب كلية علوم ذوي الإعاقة والتأهيل"

لاختبار هذا الفرض تم استخدام اختبار معامل الأرتباط بيرسون بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للرضا عن خبرات التعلم وكل من الأبعاد الفرعية للكفاءة الأكاديمية المُدركة والدرجة الكلية له، والجدول (٢٩) يوضح ذلك تفصيلًا:

جدول (٢٩)

معاملات الأرتباط بين الرضا عن خبرات التعلم والكفاءة الأكاديمية المُدركة لدى طلاب كلية علوم الإعاقة والتأهيل

البعد	الرضا عن المقررات التخصصية	الرضا عن أساليب التدريس	الرضا عن أساليب التقويم والأمتحانات	الرضا عن العلاقات مع أعضاء هيئة التدريس	الرضا عن العلاقات مع الأقران	الرضا عن التدريب الميداني	الدرجة الكلية للرضا عن خبرات التعلم
السيطرة المدركة	٠,٣٩٥**	٠,٣٦٨**	٠,٣٩٢**	٠,٤٤٢**	٠,٢٧٦**	٠,٣٨٦**	٠,٤٨٦**
الاستذكار الفعال	٠,٣٢٩**	٠,٣٠١**	٠,٣١٠**	٠,٣٦٩**	٠,٣٠١**	٠,٣٦٢**	٠,٤٢٧**
التنظيم الذاتى للتعلم	٠,٤٠٧**	٠,٣٩١**	٠,٣٥٨**	٠,٤٢٤**	٠,٢٧٩**	٠,٣٩٨**	٠,٤٨٧**
إدارة وتنظيم الوقت	٠,٣٩٥**	٠,٣٨٥**	٠,٣٧٢**	٠,٣٦٨**	٠,١٦٤**	٠,٣٧٧**	٠,٤٤٧**
مواجهة الضغوط الأكاديمية	٠,٤٠٢**	٠,٣٥٠**	٠,٤١٥**	٠,٣٥٧**	٠,٢٠٣**	٠,٣٢٨**	٠,٤٤٠**
فاعلية الذات الأكاديمية	٠,٤٥٣**	٠,٣٩٧**	٠,٤١٩**	٠,٤٠٠**	٠,٢٢٠**	٠,٣٦٥**	٠,٤٨٣**
الدرجة الكلية للكفاءة الأكاديمية المدركة	٠,٤٧٥**	٠,٤٣٦**	٠,٤٥٠**	٠,٤٦١**	٠,٢٧٥**	٠,٤٣٥**	٠,٥٤٦**

يتضح من الجدول (٢٩):

أ. **جميع معاملات الأرتباط دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وقد امتدت معاملات الأرتباط بين الأبعاد الفرعية للرضا عن خبرات التعلم والأبعاد الفرعية للكفاءة الأكاديمة لدى طلاب كلية علوم ذوي الإعاقة والتأهيل ما بين (٠,١٦٤-٠,٤٥٢) وهى تمثل قيم تمتد من الصغيرة الى المتوسطة.، بينما امتدت معاملات الأرتباط بين الدرجة الكلية للكفاءة الأكاديمية المدركة والأبعاد الفرعية للرضا عن خبرات التعلم ما بين (٠,٢٧٥-٠,٤٧٥) وهى تمثل قيم صغيرة الى متوسطة.، فى حين امتدت معاملات الأرتباط بين الدرجة الكلية للرضا عن خبرات التعلم والأبعاد الفرعية للكفاءة الأكاديمية المدركة ما بين (٠,٤٢٧-٠,٤٨٧) وهى تمتد ما بين المتوسطة الى الكبيرة فى ضوء محكات كوهين.**

ب. توجد علاقة موجبة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين الدرجة الكلية للرضا عن خبرات التعلم والدرجة الكلية للكفاءة الأكاديمية وقيمتها (٠,٥٤٦) وهى قيمة كبيرة من معامل الأرتباط، أى حجم التأثير (معامل التحديد) أن النسبة المئوية من التباين المفسر التى يمكن أن ترجع لأحد المتغيرين هى (٢٩,٨٪).

وقد اتفقت نتائج هذا الفرض مع دراسة Samdal, et al., (1999) : التى توصلت الى ان الرضا عن المدرسة، وتوقعات المعلمين، والعلاقة مع الزملاء منبئات بالتحصيل الأكاديمي؛ ودراسة أحمد علي، ومحمد عبد الله (٢٠١٥) التي توصلت إلى أن هناك علاقة إيجابية بين الرضا عن الدراسة والأداء الأكاديمي، بينما توصلت نتائج دراسة Praveen, (2016) ارتباط إيجابي ضعيف بين الرضا عن الحياة والأداء الأكاديمي، كما اتفقت مع نتائج دراسة Kim & Baek, (2020) التى توصلت إلى تأثير إيجابي للكفاءات والرضا التعليمي على الأداء الأكاديمي في العام التالي، كما اتفقت مع نتائج بحث Gerçek & Elmas-Atay, (2022) الذى توصل إلى أن التفاؤل المهني كوسيط في العلاقة بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية والرضا عن التخصص الأكاديمي.

ويمكن تفسير ذلك من خلال أن الرضا المرتفع عن خبرات التعلم يمكن أن يؤدي إلى زيادة الاهتمام والالتزام بالمهام الأكاديمية، وبالتالي يساعد في تعزيز الكفاءة الأكاديمية. حيث يمكن للطلاب الذين يشعرون برضا عن تعلمهم مرتفع أن يكونوا أكثر ميلاً للمشاركة في المهام الدرسية، ويمكن ان يعكس الرضا عن الخبرات المختلفة المحفزات الداخلية مثل الرغبة في التعلم وتحقيق النجاح الأكاديمي. هذه المحفزات الداخلية يمكن أن تدفع الطلاب لبذل المزيد من الجهد والتركيز في الدراسة؛ مما يؤدي إلى زيادة الكفاءة الأكاديمية، كما أن الرضا عن الخبرات ينعكس على المزاج العام والحالة النفسية للطلاب، مما يؤدي إلى زيادة الأستعداد النفسي للدراسة والمشاركة الفعالة في الأنشطة الدراسية؛ مما يحقق مزيدًا من الكفاءة الأكاديمية، وعندما يكون الطالب راضيًا عن خبرات تعلمه، يكون أكثر قدرة على التركيز والانتباه في المحاضرات الدراسية وأثناء دراسته الذاتيه، مما يؤثر إيجابيًا على فهم المواد الدراسية واستيعابها وينعكس هذا بالتبعية على كفاءته الأكاديمية، كما أن الرضا عن التعلم يزيد من ثقة الطالب بنفسه وبقدراته الأكاديمية، مما يجعله يتعامل بشكل أفضل مع التحديات الأكاديمية ويسعى لتحقيق النجاح.

مناقشة نتائج الفرض الثاني وتفسيرها

ينص الفرض الثاني على "توجد علاقة دالة إحصائيًا بين الرضا عن خبرات التعلم والطموح المهني لدى طلاب كلية علوم ذوي الإعاقة والتأهيل"

لاختبار هذا الفرض تم استخدام اختبار (معامل الأرتباط)Correlation) (coffection بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للرضا عن خبرات التعلم وكل من الأبعاد الفرعية للطموح المهني والدرجة الكلية له، والجدول (٣٠) يوضح ذلك تفصيلا

جدول (٣٠)

معاملات الأرتباط بين الرضا عن خبرات التعلم والطموح المهني لدى طلاب كلية علوم الإعاقة والتأهيل

البعد	الرضا عن المقررات التخصصية	الرضا عن أساليب التدريس	الرضا عن أساليب التقويم والأمتحانات	الرضا عن العلاقات مع أعضاء هيئة التدريس	الرضا عن العلاقات مع الأقران	الرضا عن التدريب الميداني	الدرجة الكلية للرضا عن خبرات التعلم
الميل إلى الكفاح والمثابرة	٠,٣٠٨**	٠,٣٢١**	٠,٣٠٠**	٠,٢٨٥**	٠,١٨٤**	٠,٣٣٨**	٠,٣٧٩**
تحمل المسئولية والأعتماد على النفس	٠,٢٢٨**	٠,٢٤٧**	٠,٢٥٠**	٠,٢٢٧**	٠,٠٩٥**	٠,٢٦٥**	٠,٢٨٩**
المنافسة	٠,٣٣٤**	٠,٣٠٥**	٠,٣٠٢**	٠,٣١٧**	٠,٢٣٧**	٠,٣١٧**	٠,٣٩٠**
التخطيط وتحقيق الأهداف	٠,٣٣٩**	٠,٣١٣**	٠,٢٩١**	٠,٣٠٠**	٠,٢١٥**	٠,٣٢٨**	٠,٣٨٧**
الرؤية المهنية المستقبلية	٠,٥٩٣**	٠,٥٤٥**	٠,٥٢٣**	٠,٥٥٢**	٠,٢٧٦**	٠,٥٧٩**	٠,٦٦٩**
الدرجة الكلية للطموح المهني	٠,٤٦٣**	٠,٤٤٢**	٠,٤٢٤**	٠,٤٣١**	٠,٢٥٥**	٠,٤٦٧**	٠,٥٤٠**

يتضح من الجدول (٣٠):

- **جميع معاملات الأرتباط دالة إحصائيًا عند مستوي دلالة (٠,٠١)،وقد امتدت معاملات الأرتباط بين الأبعاد الفرعية للرضا عن خبرات التعلم والأبعاد الفرعية للطموح المهني ما بين (٠,٠٩٥-٠,٥٧٩). أى أن مستوى قيم معاملات الأرتباط ما بين الصغيرة إلى الكبيرة، وقد اشار (عبد الناصر عامر، ٢٠١٨، ٥٩) أن عدد أفراد المجموعة لايؤثر فى حجم معاملات الأرتباط ولكن يؤثر**

فى دلالته الإحصائية. ودعم ذلك ما اشار اليه (عزت حسن ٢٠١٦، ٢٨) أن حجم المعامل بصرف النظر عن حجم العينة المبنى عليها هو حجم تأثير وقوة ترابط.

- امتدت معاملات الأرتباط بين الأبعاد الفرعية للرضا عن خبرات التعلم والدرجة الكلية للطموح المهني ما بين (٠,٢٥٥-٠,٤٦٧) اى امتد مستوى القيم مابين الصغيرة والمتوسطة، فى حين امتدت معاملات الأرتباط بين الأبعاد الفرعية للطموح المهني والدرجة الكلية للرضا عن خبرات التعلم مابين (٠,٢٨٩-٠,٥٤٠) اى امتد مستوى القيم مابين الصغيرة والكبيرة، بينما كانت قيمة معامل الأرتباط بين الدرجة الكلية للرضا عن خبرات التعلم والدرجة الكلية للطموح المهني (٠,٥٤٠) وهى قيمة كبيرة، أى حجم التأثير (معامل التحديد) أن النسبة المئوية من التباين المفسر التى يمكن أن ترجع لأحد المتغيرين هى (٢٩,١٦٪)

وقد **اتفقت نتائج هذا الفرض مع نتائج دراسة (منى الدهان، ٢٠١٤)** التي توصلت إلى ارتباط إيجابي بين الرضا والدافع للإنجاز، وعدم وجود ارتباط بين الاتجاه نحو مهنة التدريس أو الإعاقة والرضا عن الدراسة، ودراسة (محمد عمر، ٢٠١١) التي توصلت إلى علاقة خطية ذات دلالة إحصائية بين رضا الطلاب ومستوى الطموح، بينما توصلت (أمل غنايم، ٢٠١٨) علاقة ارتباطية سالبة بين قلق المستقبل المهني والتحصيل الأكاديمي، وعلاقة ارتباطية موجبة بين الرضا عن التخصص والتحصيل الأكاديمي، دراسة (سهيلة علوطي وآخرون، ٢٠١٩) التى توصلت الى علاقة ارتباطية موجبة بين الرضا عن التخصص ومستوى الطموح، بينما اختلفت هذه النتجة مع نتائج بحث (عائشة مصباح، ٢٠٢١) أنه توجد علاقة دالة إحصائيًا بين مستوى الطموح واتجاهات الطلبة نحو التخصص الأكاديمي.

ويمكن **تفسير ذلك من خلال أن** الشعور بالرضا والراحة النفسية من خلال التعلم يمكن أن يعمل كمحفز للشخص لمتابعة أحلامه وتطلعاته المهنية: فإذا كان الفرد يستمتع بالدراسة ويشعر بأنه يتقدم في تحقيق أهدافه، فمن المرجح أن يزيد طموحه ويسعى لتحقيق المزيد، **كما أن** الرضا عن الخبرات الأكاديمية والاجتماعية يمكن أن يؤثر على اختيارات الفرد المستقبلية في مجالات العمل والتخصصات التي يسعى للعمل فيها. فإذا كان الشخص راضيًا عن خبراته الأكاديمية والاجتماعية، فقد يكون أكثر انفتاحًا على استكشاف مجالات عمل مختلفة ومحاولة تحقيق

تطلعاته المهنية بالإضافة الى أن الشعور بالرضا عن خبراته يُعزز رغبة الشخص في التحسين المستمر وتطوير مهاراته ومعارفه، وهذا يُعد أساسًا لتحقيق النجاح في المجال المهني وتحقيق الطموحات الشخصية، كما قد يكون الرضا عن تجربة التعلم مرتبطًا بالتفاؤل بشأن فرص الحياة المهنية المستقبلية. عندما يكون الطالب راضيًا عن تجربته التعليمية، فإنه من المرجح أن يكون أكثر تفاؤلا وإيجابية بشأن مستقبله المهني، مما يزيد من مستوى طموحه المهني، كما أن الشعور بالرضا والفخر بالإنجازات التعليمية يمكن أن يؤدي إلى تعزيز ثقة الفرد بنفسه، وهذا يمكن أن يؤثر بشكل إيجابي على قدرته على تحقيق أهدافه المهنية ومواجهة التحديات في مجال العمل.

مناقشة نتائج الفرض الثالث وتفسيرها

ينص الفرض الثالث على "توجد علاقة دالة إحصائيًا بين الكفاءة الأكاديمية المدركة والطموح المهني لدى طلاب كلية علوم ذوي الإعاقة والتأهيل"

لاختبار هذا الفرض تم استخدام اختبار (معامل الأرتباط)(Correlation coffection) بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للكفاءة الأكاديمية المدركة وكل من الأبعاد الفرعية للطموح المهني والدرجة الكلية له، والجدول (٣١) يوضح ذلك تفصيلًا:

جدول (٣١)

معاملات الأرتباط بين الكفاءة الأكاديمية المدركة والطموح المهني لدى طلاب كلية علوم الإعاقة والتأهيل

البعد	السيطرة المدركة	الاستذكار الفعال	التنظيم الذاتى للتعلم	إدارة وتنظيم الوقت	مواجهة الضغوط الأكاديمية	فاعلية الذات الأكاديمية	الدرجة الكلية للكفاءة الأكاديمية المدركة
الميل للمثابرة والكفاح	٠,٥٥٩**	٠,٤٥٩**	٠,٥٥٥**	٠,٥١٦**	٠,٥٢١**	٠,٥٧١**	٠,٦٢٩**
تحمل المسئولية	٠,٥٢٢**	٠,٤٦٥**	٠,٥٠٥**	٠,٤١٢**	٠,٤٤٥**	٠,٤٩٤**	٠,٥٥٦**
المنافسة	٠,٦١٩**	٠,٥٢٥**	٠,٦٢٦**	٠,٥٣٨**	٠,٥٣٨**	٠,٦٢٣**	٠,٦٨٤**
التخطيط وتحقيق الهدف	٠,٦١٤**	٠,٥٥١**	٠,٦٣٤**	٠,٥٣٨**	٠,٥٤٢**	٠,٦١٦**	٠,٦٨٨**
الرؤية المهنية	٠,٥٨٩**	٠,٥١٧**	٠,٦٠٧**	٠,٥٣٦**	٠,٥٥٤**	٠,٦٠٩**	٠,٦٧٤**
الدرجة الكلية للطموح المهني	٠,٧١٧**	٠,٦٢٤**	٠,٧٢٥**	٠,٦٢٩**	٠,٦٤٤**	٠,٧٢١**	٠,٨٠٠**

يتضح من الجدول (٣١):

- **جميع معاملات الأرتباط دالة إحصائيًا عند مستوي دلالة (٠,٠١)،وقد امتدت معاملات الأرتباط بين الأبعاد الفرعية للكفاءة الأكاديمية المدركة والأبعاد الفرعية للطموح المهني ما بين (٠,٤١٢-٠,٥٨٩). أى أن مستوى قيم معاملات الأرتباط ما بين المتوسطة إلى الكبيرة.**
- **امتدت معاملات الأرتباط بين الأبعاد الفرعية للكفاءة الأكاديمية المدركة والدرجة الكلية للطموح المهني ما بين (٠,٦٢٤-٠,٧٢٥) اى جميع مستويات قيم معاملات الأرتباط كبيرة، فى حين امتدت معاملات الأرتباط بين الأبعاد الفرعية للطموح المهني والدرجة الكلية للكفاءة الأكاديمية المدركة مابين (٠,٦٢٩-٠,٦٨٨)) اى جميع مستويات قيم معاملات الأرتباط كبيرة ، بينما كانت قيمة معامل الأرتباط بين الدرجة الكلية للكفاءة الأكاديمية المدركة والدرجة الكلية للطموح المهني (٠,٨٠٠) وهى قيمة كبيرة، أى حجم التأثير (معامل التحديد) أن النسبة المئوية من التباين المفسر التى يمكن أن ترجع لأحد المتغيرين هى (٦٤,٠٠٪)**

وقد اتفقت نتائج هذا الفرض مع نتائج دراسة الجميل شعلة (٢٠٠٤) التى توصلت نتائجها إلى علاقة ارتباط موجبة بين الإنجاز الأكاديمي وكل من مستوى الطموح، مفهوم الذات، والحاجة للمعرفة.، ودراسة(سعود المطيري، ٢٠١٥) علاقة ارتباطية موجبة بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة ومستوى الطموح لدى جميع المجموعات الدراسية، ودراسة محمد الدسوقي (٢٠١٨) التى توصلت تأثير موجب ودال إحصائيًا لكفاءة الذات الأكاديمية المدركة في المعدل التراكمي، كما توصلت دراسة أسماء السيابية (٢٠١٩) وجود تأثير مباشر لمعتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية على الطموح الأكاديمي، واتفقت مع دراسة قطب حنوره وآخرون(٢٠٢١) فى إمكانية التنبؤ بمستوى الإنجاز الأكاديمي من خلال الطموح لدى طلاب الجامعة.، كما اتفقت مع دراسة كاظم الكعبى (٢٠٢١) بوجود علاقة ارتباطية موجبة بين الدافعية نحو الإنجاز الأكاديمي ومستوى الطموح.

ويمكن تفسير ذلك أنه قد تزيد الكفاءة الأكاديمية كما يدركها الفرد من ثقة الفرد بنفسه وبقدراته، مما يجعله أكثر استعدادًا لمواجهة التحديات والسعي وراء أهدافه المهنية بثقة وإصرار، وهؤلاء الطلاب غالبًا ما يكونون لديهم طموحات وتطلعات مهنية كبيرة، حيث يعتقدون أن التفوق الأكاديمي يمكن أن يفتح لهم الأبواب لتحقيق أحلامهم وتحقيق تطلعاتهم المستقبلية، كما يمكن أن تسهم كفاءاتهم الأكاديمية في تحديد مجالات الاهتمام والقدرات التي يتمتع بها الفرد، وبالتالي توجيهه نحو الخيارات المهنية المناسبة والتي تتناسب مع مستوى كفاءته، كما أن الكفاءة الأكاديمية المدركة يمكن أن تُؤثر على اتخاذ القرارات المستقبلية بشأن المسار الوظيفي، كما يمكن أن يكون لدى الطلاب الذين يتمتعون بكفاءة أكاديمية عالية رؤية واضحة لما يرغبون في تحقيقه في حياتهم المهنية، هذا التحفيز الناشئ من النجاحات الأكاديمية يمكن أن يدفع الطالب نحو تحقيق أهدافه المهنية المستقبلية بمزيد من الاجتهاد والتفاني، كما أن الكفاءة الأكاديمية تعكس غالبًا تطابقًا بين المهارات والقدرات التي يكتسبها الطالب خلال دراسته والمهارات المطلوبة في السوق العمل. هذا التطابق يمكن أن يزيد من فرص نجاح الطالب في مجال عمله المستقبلي ويعزز طموحاته المهنية.

ـ نتائج الفرض الرابع ومناقشتها وتفسيرها:

ينص الفرض الرابع على أنه (يمكن التوصل إلى نموذج بنائي يوضح علاقات التأثير والتأثر بين الرضا عن خبرات التعلم وبعض المتغيرات المرتبطة به (الطموح المهني والكفاءة الأكاديمية المدركة) لدى طلاب كلية علوم ذوي الإعاقة والتأهيل، ويتفرع من هذا الفرض الرئيسى الفروض التالية:

- يوجد تأثير (مسار) موجب دال إحصائيًا للرضا عن الدراسة فى الكفاءة الأكاديمية المدركة (السيطرة المدركة- الاستذكار الفعال- التنظيم الذات للتعلم- إدارة وتنظيم الوقت- مواجهة الضغوط الأكاديمية- فاعلية الذات الأكاديمية) لدى طلاب كلية علوم ذوي الإعاقة والتأهيل.
- يوجد تأثير (مسار) موجب دال إحصائيًا للرضا عن خبرات التعلم فى الطموح المهني (الميل للكفاح والمثابرة - تحمل المسئولية والأعتماد على النفس- المنافسة- التخطيط وتحقيق الأهداف- الرؤية المهنية المستقبلية) لدى طلاب كلية علوم ذوي الإعاقة والتأهيل.

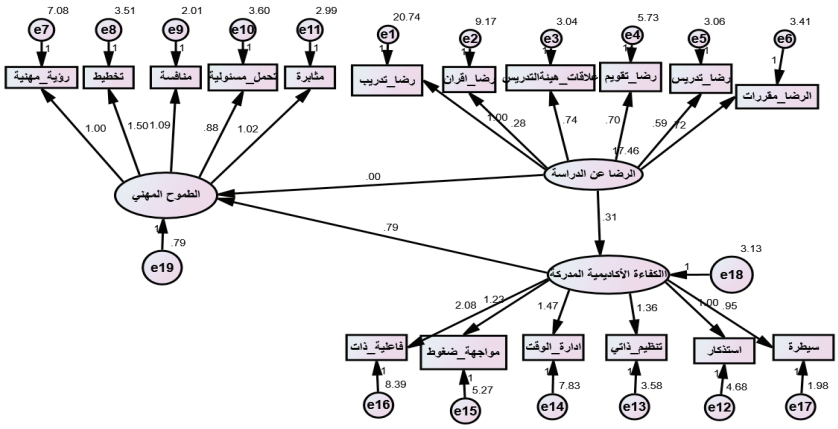
- يوجد تأثير (مسار) موجب دال إحصائيًا للكفاءة الأكاديمية المدركة فى الطموح المهني (الميل للكفاح والمثابرة - تحمل المسئولية والأعتماد على النفس- المنافسة- التخطيط وتحقيق الأهداف- الرؤية المهنية المستقبلية) لدى طلاب كلية علوم ذوي الإعاقة والتأهيل.
- يوجد تأثير (مسار) غير مباشر دال إحصائيًا للرضا عن خبرات التعلم فى الطموح المهني من خلال الكفاءة الأكاديمية المدركة كمتغير وسيط لدى طلاب كلية علوم ذوي الإعاقة والتأهيل.

وقد تم دراسة نموذج المعادلة البنائية لدراسة المتغيرات ككل دون التطرق لدراسة المتغيرات الديموغرافية (النوع/ الفرقة/ البرنامج الدراسى) وتصنيفها إلى نماذج منفصلة وذلك بسبب أن استخدام نموذج المعادلة البنائية لدراسة المتغيرات ككل يسمح بفهم شامل للعلاقات بين المتغيرات المختلفة ضمن الإطار النظري للدراسة. هذا يساعد في الحصول على صورة متكاملة عن كيفية تأثير المتغيرات على بعضها البعض، كما أن تقسيم البيانات إلى نماذج فرعية بناءً على الفئات التصنيفية المختلفة (مثل الفرقة، النوع، إلخ) يزيد من تعقيد التحليل ويصعب من تفسير النتائج. ومن ثم فالأعتماد على نموذج واحد شامل يُسهل عملية التحليل والتفسير، كما يهدف نموذج المعادلة البنائية إلى دراسة الأثر العام للعلاقات بين المتغيرات. وتحليل الأثر العام يمكن أن يوفر رؤى أكثر شمولية مقارنة بتحليل التأثيرات في مجموعات صغيرة ومحددة،كما تقسيم البيانات إلى فئات تصنيفية مختلفة يُمكن أن يقلل من حجم العينة في كل فئة، مما يؤدي إلى ضعف القوة الإحصائية للنماذج الفرعية. ومن ثم فاستخدام نموذج شامل يمكن أن يتيح الأستفادة من العينة المتاحة بشكل كامل ويزيد من دقة النتائج، كما أن التركيز على العلاقات النظرية بين المتغيرات الرئيسية يكون أكثر أهمية في كثير من الأحيان من فحص التأثيرات الديموغرافية الفرعية. فنموذج المعادلة البنائية يُسهل اختبار الفرضيات النظرية المعقدة والمتشابكة بين المتغيرات(Kline, 2015,p 10,p.15,p.20).

كما تتطلب النماذج الاكثر تعقيد أو تلك التي تحتوي على معلمات أكثر أحجام عينات أكبر من النماذج الأبسط ذات المعلمات الأقل، وذلك لأن النماذج التي تحتوي على المزيد من المعلمات تتطلب المزيد من التقديرات، كما قد توجد عواقب الخطأ من النوع الثاني أو الفشل فى رفض فرضية العدم الخاطئة

خطيرة، أعتمادًا على النموذج والتحليل ومن ثم يمكن أن يكون متطلبات حجم العينة كبيرة مهم للحصول على قوة إحصائية كافية فى نموذج المعادلة البنائية (Kline, 2015,p17).

لاختبار الفرض تم استخدام اسلوب نموذج المعادلة البنائية (Structural Equation model) ببرنامج (Amos)، وقد اعتمد البحث أحد أهداف النمذجة البنائية وهى مناسبة أو مطابقة النموذج، Adequacy or fit the model وفيه يتم الجواب عند مدى مطابقة النموذج لبيانات العينة المتولدة من تصميمات بحثية: مثل المنهج الأرتباطي، والسببى المقارن، والسؤال هو إلى أي درجة النموذج النظري يجري تدعيمه أو مطابقته مع بيانات العينة وليس هدف البحث الحالي وهى المقارنة بين نماذج نظرية متنافسة أو بديلة لتحديد أيهما أكثر مطابقة مع البيانات الأمبريقية (عبد الناصر عامر، ٢٠١٨، ٢٢). وقد تم التوصل إلى نموذج مفترض لشكل العلاقات بين متغيرات البحث، وتم الحصول على بيانات أمبريقية لاختباره، وهذا النموذج موضح بالشكل (٥).



شكل (٥)

النموذج البنائي (معاملات التأثير اللامعيارية) للعلاقات بين الرضا عن خبرات التعلم والكفاءة الأكاديمية المدركة والطموح المهني لدى طلاب كلية علوم ذوى الإعاقة والتأهيل

وتتمثل المتغيرات المتضمنة فى النموذج:

١ـ **متغيرات مستقلة**: هى المتغيرات التى تخرج منها مسارات فقط وهى (الرضا عن خبرات التعلم).

٢ـ **متغيرات وسيطة**: هى المتغيرات المؤثرة والمتأثرة التى تخرج منها مسارات ويدخل إليها مسارات ايضًا وهى (الكفاءة الأكاديمية المدركة).

٣ـ **متغيرات تابعة**: هى المتغيرات المتأثرة بكل من المتغيرات المستقله والمتغيرات الوسيطة وتمثل المتغيرات التى تدخل إليها مسارات فقط وهى (الطموح المهني).

وقد حظى النموذج البنائي الموضح بشكل (٥) على مؤشرات حسن مطابقة غير جيدة كما يوضحها الجدول (٣٦) حيث أن قيمة كا٢ دالة إحصائيًا (٠,٠٠)، كما أن قيمة بعض المؤشرات لم تقع فى المدى المقبول لكل مؤشر؛ مما يدل على عدم مطابقة النموذج للبيانات موضع الاختبار.

جدول (٣٢)

معاملات تأثير الإنحدار اللامعيارية (التأثيرات المباشرة ودلالة المسارات)

مسارات التأثيرات			التأثير	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	مستوى الدلالة
الكفاءة الأكاديمية المدركة	<---	الرضا عن خبرات التعلم	٠,٣١٥	٠,٠١٨	١٧,٦١٦**	٠,٠١
الطموح المهني	<---	الرضا عن خبرات التعلم	-٠,٠٠٤	٠,٠١٥	-٠,٢٣٠	٠,٨١٨
الطموح المهني	<---	الكفاءة الأكاديمية المدركة	٠,٧٩٢	٠,٠٢٩	٢٧,٣٥٥**	٠,٠١

يتضح من الجدول (٣٢):

- وجود تأثير موجب مباشر دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) للرضا عن خبرات التعلم فى الكفاءة الأكاديمية المدركة وقيمته (٠,٣١٥).
- يوجد تأثير سالب مباشر غير دال إحصائيًا للرضا عن خبرات التعلم فى الطموح المهني وقيمته (-٠,٠٠٤).
- يوجد تأثير موجب مباشر دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) للكفاءة الأكاديمية المدركة في الطموح المهني. وقيمته (٠,٧٩٢).

جدول (٣٣)

معاملات التأثير المعيارية للنموذج البنائي (قيم التأثيرات المباشرة)

المسارات			التأثير
الكفاءة الأكاديمية المدركة	<---	الرضا عن خبرات التعلم	٠,٥٩٦**
الطموح المهني	<---	الرضا عن خبرات التعلم	-٠,٠٠٨
الطموح المهني	<---	الكفاءة الأكاديمية المدركة	٠,٨٩٥**

يتضح من الجدول (٣٣):

- **وجود تأثير موجب مباشر دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) للرضا عن خبرات التعلم فى الكفاءة الأكاديمية المُدركة.**
- **يوجد تأثير سالب مباشر غير دال إحصائيًا للرضا عن خبرات التعلم فى الطموح المهني.**
- **يوجد تأثير موجب مباشر دال اجصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١) للكفاءة الأكاديمية المدركة في الطموح المهني.**

جدول(٣٤)

معاملات التأثيرات المعيارية الكلية للنموذج السببي ودلالته

المؤثرة / المتأثرة	الرضا عن خبرات التعلم	الكفاءة الأكاديمية المدركة
الكفاءة الأكاديمية المدركة	٠,٥٩٦*	...
الطموح المهني	٠,٥١٦*	٠,٨٩٥*
السيطرة والتحكم المدركة	٠,٤٩٥*	٠,٨٢١**
فاعلية الذات الأكاديمية	٠,٥٠٤*	٠,٨٣٧**
مواجهة الضغوط الأكاديمية	٠,٤٥٥*	٠,٧٥٢**
إدارة وتنظيم الوقت	٠,٤٥١*	٠,٧٤٦**
التنظيم الذاتى للتعلم	٠,٥٠٤*	٠,٨٣٧**
الاستذكار الفعال	٠,٤٢٦*	٠,٧٠٢**
الميل الى الكفاح والمثابرة	٠,٣٩٧**	٠,٧٤٤*
تحمل المسئولية والأعتماد على النفس	٠,٣٥٣*	٠,٦٥٩*
المنافسة	٠,٤٣٨**	٠,٨٢٥*
التخطيط وتحقيق الأهداف	٠,٤٤٣**	٠,٨٣٤*
الرؤية المهنية المستقبلية	٠,٣١١**	٠,٥١٧*

(*) دالة عند مستوى (٠,٠٥) (**) دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)

تمثل تشبعات النموذج المقاس (الكفاءة الأكاديمية المدركة)

يتضح من الجدول (٣٤):

- **وجود تأثير موجب وكلي دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) ومستوى (٠,٠٥) للرضا عن خبرات التعلم فى الكفاءة الأكاديمية المدركة وجميع أبعادها (السيطرة المدركة- الاستذكار الفعال-التنظيم الذات للتعلم- إدارة وتنظيم الوقت- مواجهة الضغوط الأكاديمة- فاعلية الذات الأكاديمية).**
- **وجود تأثير موجب وكلي دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) ومستوى (٠,٠٥) للرضا عن خبرات التعلم فى الطموح المهني وجميع أبعاده الفرعية (الميل للكفاح والمثابرة - تحمل المسئولية والأعتماد على النفس- المنافسة- التخطيط وتحقيق الأهداف- الرؤية المهنية المستقبلية).**
- **وجود تأثير موجب وكلي دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) للكفاءة الأكاديمية المدركة فى الطموح المهني وجميع أبعاده الفرعية (الميل للكفاح والمثابرة - تحمل المسئولية والأعتماد على النفس- المنافسة- التخطيط وتحقيق الأهداف- الرؤية المهنية المستقبلية).**

جدول (٣٥)

معاملات التأثير المعيارية غير المباشرة للنموذج السببي ودلالتها

المؤثر / المتأثر	الرضا عن خبرات التعلم
الكفاءة الأكاديمية المدركة	ـــــ
الطموح المهني	٠,٥٣٤*
السيطرة (التحكم) المدركة	٠,٤٩٥*
فاعلية الذات الأكاديمية	٠,٥٠٤*
مواجهة الضغوط الأكاديمية	٠,٤٥٥*
إدارة وتنظيم الوقت	٠,٤٥١*
التنظيم الذاتى للتعلم	٠,٥٠٤*
الاستذكار الفعال	٠,٤٢٦*
الميل للكفاح والمثابرة	٠,٣٩٧*
تحمل المسئولية والأعتماد على النفس	٠,٣٥٣**
المنافسة	٠,٤٣٨*
التخطيط وتحقيق الاهداف	٠,٤٤٣*
الرؤية المهنية المستقبلية	٠,٣١١*

(*) دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) (**) دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول (٣٥):

- **وجود تأثير موجب غير مباشر دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) للرضا عن خبرات التعلم فى الطموح المهني من خلال الكفاءة الأكاديمية المدركة كمتغير وسيط.**
- **يوجد تأثير موجب غير مباشر للرضا عن خبرات التعلم عند مستوى دلالة (٠,٠٥) فى الأبعاد الفرعية للطموح المهني من خلال الطموح المهنى (كعامل كامن "وسيط").**
- **يوجد تأثير موجب غير مباشر للرضا عن خبرات التعلم عند مستوى دلالة (٠,٠٥) فى الأبعاد الفرعية للكفاءة الأكاديمية المدركة من خلال متغير الكفاءة الأكاديمية المدركة (كعامل كامن "وسيط"). وقد حظى النموذج البنائي الموضح بشكل (٥) على مؤشرات حسن مطابقة سيئة للنموذج موضع الاختبار حيث كانت كا (٢) دالة إحصائيًا، ومؤشر الصدق الزائف المتوقع للنمُوذج الحالى (Expected Cross-Validation Index) أعلى من نظيره للنمُوذج المشبع (Saturated Cross-Validation Index)، كما أن قيمة المؤشرات لم تقع فى المدى الجيد لكل مؤشر.**

جدول (٣٦)

مؤشرات حُسن المُطابقة للنموذج البنائي للعلاقات بين الرضا عن خبرات التعلم وكل من الكفاءة الأكاديمية المدركة والطموح المهني لدى طلاب كلية علوم ذوي الإعاقة والتأهيل

المؤشر	قيمة المؤشر	قيمة المؤشر التى تشير إلى مطابقة جيدة
اختبار كا٢ X2	٨٨٩,٥٦٤	(p ≤ 0.01 (p.value > 0.05
درجات الحرية (Df)	١٤٨,٠٠	
نسبة كا٢ X2/df	٦,٠١١	١ – ٥
مؤشر حسن المطابقة GFI	٠,٨٧٩	GFI V 1.00 ≥ 0.95
مؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية AGFI	٠,٨٧٥	AGFI ≤ 1.00 ≥ 0.95
معيار معلومات أكيك AIC	٨٩٩,٥٦٤	أن تكون قيمة المؤشر أقل من أو تساوى نظيرتها للنموذج المشبع (٣٠٦,٠٠)
اتساق معيار معلومات أكيك CAIC	٩٢٧,٥٦٣	أن تكون قيمة المؤشر أقل من أو تساوى نظيرتها للنموذج المشبع (١١٦٢,٧٨٠)
مؤشر الصدق الزائف المتوقع ECVI	١,٢٢٦	أن تكون قيمة المؤشر أقل من أو تساوى نظيرتها للنموذج المشبع (٠,٤١٧)
مؤشر المطابقة المعيارى NFI	٠,٨٩٥	NFI ≤ 1.00 ≥ 0.95
مؤشر المطابقة المقارن CFI	٠,٩١١	CFI ≤ 1.00 ≥ 0.95
مؤشر المطابقة النسبى RFI	٠,٩٠٤	IFI ≤ 1.00 ≥ 0.95
مؤشر المطابقة التزايدى IFI	٠,٩١١	أكبر من ٠,٩٠ يشير لمطابقة مناسبة
مؤشر الافتقار لحسن المطابقة PGFI	٠,٨٥١	٠ – ١
جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب RMSEA	٠,٠٨٣	0V RMSEA ≤ 06.0

ويتضح من الجدول (٣٦): أن معظم قيم مؤشرات حُسن المُطابقة للنموذج البنائي بين المتغيرات (الرضا عن خبرات التعلم، والكفاءة الأكاديمية المدركة، والطموح المهني) لم تقع وقعت فى المدى المقبول لكل مؤشر، ماعدا مؤشرات (CFI,IFI,RFI) فقد وقعت فى المدى المقبول (أكبر من ٠,٩٠)، مما يشير معه إلى عدم مطابقة النموذج للبيانات موضع الاختبار؛ مما يستدعى معه افتراض نموذج آخر، ومن ثم اتبع البحث الحالى احد استراتيجيات النمذجة البنائية وهى استراتيجية بناء أو تطوير النموذج أو توليد النموذج Model of development or generating strategy **وفيها يبدأ الباحث بصياغة نموذج مبدئي قد يكون قائما على نظرية،**

ويهدف الى دراسة مدى مطابقته، واذا ثبت سوء مطابقته يبدأ الباحث باجراء تعديلات على النموذج حتى يحصل على أفضل مطابقة (عبد الناصر عامر، ٢٠١٨، ٢٥)

وتم تعديل المتغيرات لتكون على النحو التالي:

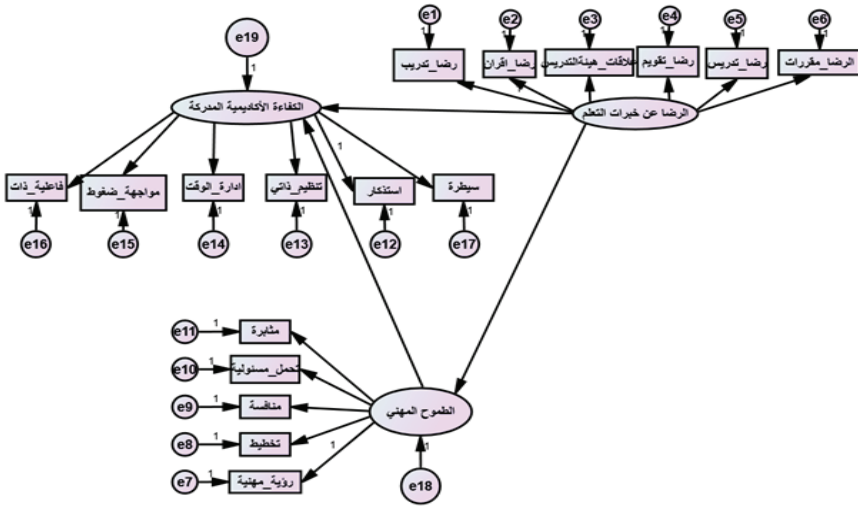
وتتمثل المتغيرات المتضمنة فى النموذج:

١- **متغيرات مستقلة:** هى المتغيرات التى تخرج منها مسارات فقط وهى (الرضا عن خبرات التعلم).

٢- **متغيرات وسيطة:** هى المتغيرات المؤثرة والمتأثرة التى تخرج منها مسارات ويدخل إليها مسارات ايضًا وهى (الطموح المهني).

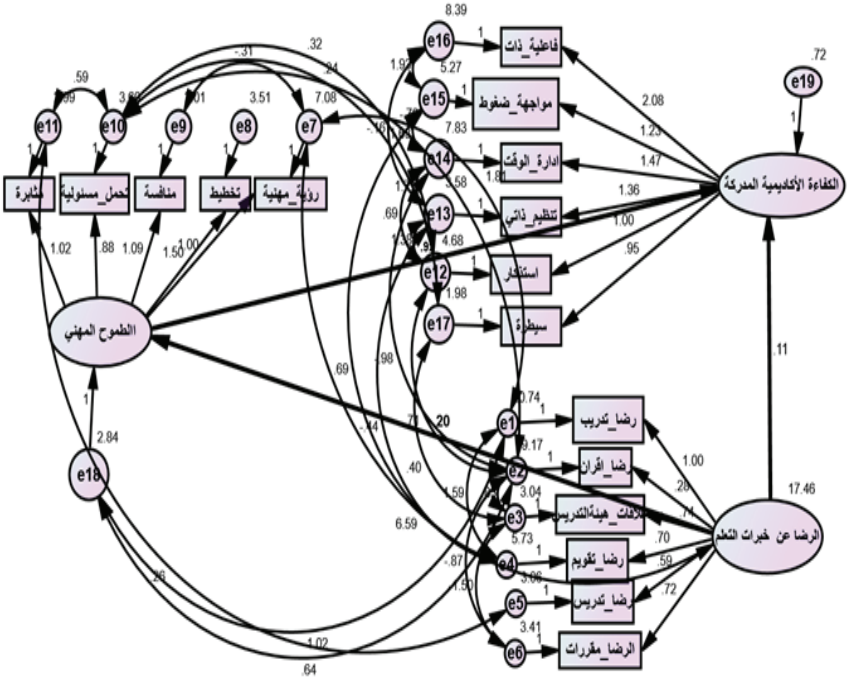
٣- **متغيرات تابعة:** هى المتغيرات المتأثرة بكل من المتغيرات المستقله والمتغيرات الوسيطة وتمثل المتغيرات التى تدخل إليها مسارات فقط وهى (الكفاءة الأكاديمية المدركة).

بالإضافة إلى إجراء ربط بين الأخطاء وذلك كمؤشرات لتعديل النموذج ومؤشرات حسن المطابقة للنموذج.



شكل (٦)

شكل مسارات النموذج البنائي المفترض والمعدل للعلاقات بين الرضا عن خبرات التعلم (كمتغير مستقل) والطموح المهني (كمتغير وسيط) والكفاءة الأكاديمية المدركة (كمتغير تابع)



شكل (٧)

النموذج البنائي (معاملات التأثير اللامعيارية) للعلاقات بين متغيرات الرضا عن خبرات التعلم (متغير مستقل) والكفاءة الأكاديمية المدركة(متغير تابع) والطموح المهني (متغير وسيط) لدى طلاب كلية علوم الإعاقة والتأهيل

جدول (٣٧)

معاملات تأثير الإنحدار اللامعيارية (التأثيرات المباشرة ودلالة المسارات)

مسارات التأثيرات			التأثير	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	مستوى الدلالة
الطموح المهني	<---	الرضا عن خبرات التعلم	٠,٢٠٤	٠,٠٢١	٩,٦٤٠**	٠,٠١
الكفاءة الأكاديمية المدركة	<---	الطموح المهني	٠,٩١٧	٠,٠٦٦	١٣,٩٤٣**	٠,٠١
الكفاءة الأكاديمية المدركة	<---	الرضا عن خبرات التعلم	٠,١١٢	٠,٠١٥	٧,٢٤٧**	٠,٠١

يتضح من الجدول(٣٧):

- **وجود تأثير مباشر موجب دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) للرضا عن خبرات التعلم فى الطموح المهني وقيمته (٠,٢٠٤).**
- **يوجد تأثير مباشر موجب دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) للطموح المهني فى الكفاءة الأكاديمية المدركة وقيمته (٠,٩١٧)**
- **يوجد تأثير مباشر دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) للرضا عن خبرات التعلم في الكفاءة الأكاديمية المدركة وقيمته (٠,١١٢).**

جدول (٣٨)

معاملات التأثير المعيارية للنموذج البنائي (قيم التأثيرات المباشرة)

	المسارات		التأثير
الكفاءة الأكاديمية المدركة	<---	الرضا عن خبرات التعلم	٠,٢١٦**
الطموح المهني	<---	الرضا عن خبرات التعلم	٠,٤٥٢**
الكفاءة الأكاديمية المدركة	<---	الطموح المهني	٠,٨٠١*

يتضح من الجدول(٣٨):

- **وجود تأثير مباشر موجب دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) للرضا عن خبرات التعلم فى الكفاءة الأكاديمية المدركة وقيمته (٠,٢١٦).**
- **يوجد تأثير مباشر موجب دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) للرضا عن خبرات التعلم فى الطموح المهني وقيمته (٠,٤٥٢).**
- **يوجد تأثير مباشر موجب دال اجصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) للطموح المهني في الكفاءة الأكاديمية المدركة وقيمته (٠,٨٠١).**

جدول(٣٩)

معاملات التأثيرات المعيارية الكلية للنموذج البنائي ودلالته

المتأثرة / المؤثرة	الرضا عن خبرات التعلم	الطموح المهني
الكفاءة الأكاديمية المدركة	٠,٥٧٨**	٠,٨٠١*
الطموح المهني	٠,٤٥٢**	ـــــ
السيطرة والتحكم المدركة	٠,٤٧٧**	٠,٦٦١**
فاعلية الذات الأكاديمية	٠,٤٨٧*	٠,٦٧٤*
مواجهة الضغوط الأكاديمية	٠,٤٣٧**	٠,٦٠٦*
إدارة وتنظيم الوقت	٠,٤٣٥**	٠,٦٠٢*
التنظيم الذاتى للتعلم	٠,٤٨٦*	٠,٦٧٣*
الاستذكار الفعال	٠,٤٠٩**	٠,٥٦٦**
الميل الى الكفاح والمثابرة	٠,٣٣٦**	٠,٧٤٤*
تحمل المسئولية والأعتماد على النفس	٠,٢٩٨*	٠,٦٥٩*
المنافسة	٠,٣٧٣**	٠,٨٢٥*
التخطيط وتحقيق الأهداف	٠,٣٧٧**	٠,٨٣٤*
الرؤية المهنية المستقبلية	٠,٢٣٤**	٠,٥١٧*

(**) دال عند مستوى (٠,٠١) (*) دال عند مستوى (٠,٠٥)

تشبعات نموذج القياس Measurement Model للطموح المهني

يتضح من الجدول (٣٩):

- وجود تأثير موجب وكلي دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) ومستوى (٠,٠٥) للرضا عن خبرات التعلم فى الكفاءة الأكاديمية المدركة ككل وجميع أبعادها (السيطرة المدركة- الاستذكار الفعال- التنظيم الذات للتعلم- إدارة وتنظيم الوقت- مواجهة الضغوط الأكاديمة- فاعلية الذات الأكاديمية).
- وجود تأثير موجب وكلي دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) ومستوى (٠,٠٥) للرضا عن خبرات التعلم فى الطموح المهني ككل وجميع أبعاده الفرعية (الميل للكفاح والمثابرة - تحمل المسئولية والأعتماد على النفس- المنافسة- التخطيط وتحقيق الأهداف- الرؤية المهنية المستقبلية).
- وجود تأثير موجب وكلي دال إحصائيًا عند مستوى دلالة مستوى دلالة (٠,٠١) ومستوى (٠,٠٥) للطموح المهني فى الكفاءة الأكاديمية المدركة وجميع أبعاده الفرعية (السيطرة المدركة- الاستذكار الفعال- التنظيم الذات للتعلم- إدارة وتنظيم الوقت- مواجهة الضغوط الأكاديمة- فاعلية الذات الأكاديمية).

جدول (٤٠)

معاملات التأثير المعيارية غير المباشرة للنموذج البنائي ودلالتها

المتأثر / المؤثر	الرضا عن خبرات التعلم	الطموح المهني
الكفاءة الأكاديمية المدركة	٠,٣٦٢*	——
السيطرة (التحكم) المدركة	٠,٤٧٧**	٠,٦٦١**
فاعلية الذات الأكاديمية	٠,٤٨٧**	٠,٦٧٤*
مواجهة الضغوط الأكاديمية	٠,٤٣٧*	٠,٦٠٦*
إدارة وتنظيم الوقت	٠,٤٣٥*	٠,٦٠٢*
التنظيم الذاتى للتعلم	٠,٤٨٦**	٠,٦٧٣*
الاستذكار الفعال	٠,٤٠٩*	٠,٥٦٦**
الميل للكفاح والمثابرة	٠,٣٣٦*	
تحمل المسئولية والأعتماد على النفس	٠,٢٩٨*	
المنافسة	٠,٣٧٣*	
التخطيط وتحقيق الاهداف	٠,٣٧٧*	
الرؤية المهنية المستقبلية	٠,٢٣٤*	

(**) دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) (*) دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥)

يتضح من الجدول (٤٠):

- وجود تأثير موجب غير مباشر دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) للرضا عن خبرات التعلم فى الكفاءة الأكاديمية المدركة من خلال الطموح المهني كمتغير وسيط.
- يوجد تأثير موجب غير مباشر للرضا عن خبرات التعلم عند مستوى دلالة (٠,٠١) ومستوى (٠,٠٥) فى الأبعاد الفرعية للطموح المهني من خلال الطموح المهنى (كعامل كامن "وسيط").
- يوجد تأثير موجب غير مباشر للرضا عن خبرات التعلم عند مستوى دلالة (٠,٠١) ومستوى (٠,٠٥) فى الأبعاد الفرعية للكفاءة الأكاديمية المدركة من خلال متغير الكفاءة الأكاديمية المدركة (كعامل كامن"وسيط").
- يوجد تأثير موجب غير مباشر للطموح المهني عند مستوى دلالة(٠,٠١) ومستوى (٠,٠٥) فى الأبعاد الفرعية للكفاءة الأكاديمية المدركة من خلال متغير الكفاءة الأكاديمية المدركة (كعامل كامن"وسيط").

وقد حظى النموذج البنائي الموضح بشكل (٧) على مؤشرات حسن مطابقة جيدة كما يوضحها الجدول (٣٦) حيث أن قيمة كا٢ غير دالة إحصائيًا، ومؤشر الصدق الزائف المتوقع للنمُوذج الحالى (Expected Cross-Validation Index) أقل من نظيره للنمُوذج المشبع (Saturated Cross-Validation Index)، كما أن قيمة المؤشرات وقعت فى المدى المثالى لكل مؤشر؛ مما يدل على مطابقة النموذج الجيدة للبيانات موضع الاختبار (عزت حسن، ٢٠١٦، ٣٧٤-٣٧٥).

جدول (٤١)

مؤشرات حُسن المُطابقة للنموذج البنائي للعلاقات بين الرضا عن خبرات التعلم وكل من الكفاءة الأكاديمية المدركة والطموح المهني لدى طلاب كلية علوم ذوي الإعاقة والتأهيل

المؤشر	قيمة المؤشر	قيمة المؤشر التى تشير إلى أفضل مطابقة
اختبار كا٢ X2	١٠٩,٨١٠	$p \leq 0.01$ (p.value > 0.05 غير دالة (٠,٠٨٧)
درجات الحرية (Df)	٩١,٠٠	
نسبة كا٢ X2/df	١,٢٠٧	$\chi 2/df \leq 2 \geq 0$
مؤشر حسن المطابقة GFI	٠,٩٨٣	GFI v $1.00 \geq 0.95$
مؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية AGFI	٠,٩٧١	AGFI $\leq 1.00 \geq 0.90$
معيار معلومات أكيك AIC	٢٣٣,٨١٠	أن تكون قيمة المؤشر أقل من أو تساوى نظيرتها للنموذج المشبع (٣٠٦,٠٠)
اتساق معيار معلومات أكيك CAIC	٥٨١,٠٠٢	أن تكون قيمة المؤشر أقل من أو تساوى نظيرتها للنموذج المشبع (١١٦٢,٧٨٠)
مؤشر الصدق الزائف المتوقع ECVI	٠,٣١٩	أن تكون قيمة المؤشر أقل من أو تساوى نظيرتها للنموذج المشبع (٠,٤١٧)
مؤشر المطابقة المعيارى NFI	٠,٩٨٧	NFI $\leq 1.00 \geq 0.95$
مؤشر المطابقة المقارن CFI	٠,٩٩٨	CFI $\leq 1.00 \geq 0.95$
مؤشر المطابقة النسبى RFI	٠,٩٨١	IFI $\leq 1.00 \geq 0.95$
مؤشر المطابقة التزايدى IFI	٠,٩٩٨	أكبر من ٠,٩٠ يشير لمطابقة مناسبة
مؤشر الافتقار لحسن المطابقة PGFI	٠,٥٨٥	١ — ٠
جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب RMSEA	٠,٠١٧	0V RMSEA $\leq$ 06.0

ويتضح من الجدول(٤١): أن جميع قيم مؤشرات حُسن المُطابقة للنموذج البنائي بين المتغيرات (الرضا عن خبرات التعلم، والكفاءة الأكاديمية المدركة، والطموح المهني) وقعت فى المدى الجيد لكل مؤشر، مما يشير معه إلى مطابقة النموذج الجيدة للبيانات موضع الاختبار.

وقد اتفقت نتائج هذا الفرض مع بحوث كل من (Samdal, et al.,(1999: التى توصلت إلى أن الرضا عن المدرسة، وتوقعات المعلمين، والعلاقة مع الزملاء منبئات بالتحصيل الأكاديمي؛ ودراسة أحمد علي، ومحمد عبد الله (٢٠١٥) التى توصلت الى أن هناك علاقة إيجابية بين الرضا عن الدراسة والأداء الأكاديمي، بينما توصلت نتائج دراسة (Praveen, 2016) ارتباط إيجابي ضعيف بين الرضا عن الحياة والأداء الأكاديمي، كما اتفقت مع نتائج دراسة (Kim & Baek, 2020) التى توصلت إلى تأثير إيجابي للكفاءات والرضا التعليمي على الأداء الأكاديمي في العام التالي، كما اتفقت مع نتائج بحث (Gerçek & Elmas-Atay ,2022) الذى توصل الى إلى أن التفاؤل المهني كوسيط في العلاقة بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية والرضا عن التخصص الأكاديمي، كما توصلت نتائج دراسة (Maniriho, 2024) إلى أن علاقة إيجابية قوية بين رضا الطلاب والأداء الأكاديمي، واختلافات بين الجنسين في الأداء والرضا، كما اتفقت نتائج هذا الفرض مع **اتفقت نتائج هذا البحث مع نتائج** دراسة الجميل شعلة (٢٠٠٤) التى توصلت نتائجها إلى علاقة ارتباط موجبة بين الإنجاز الأكاديمي وكل من مستوى الطموح، مفهوم الذات، والحاجة للمعرفة.، ودراسة سعود المطيري(٢٠١٥) علاقة ارتباطية موجبة بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة ومستوى الطموح لدى جميع المجموعات الدراسية، ودراسة (محمد الدسوقي، ٢٠١٨) التى توصلت تأثير موجب ودال إحصائيًا لكفاءة الذات الأكاديمية المدركة في المعدل التراكمي، كما توصلت دراسة (أسماء السيابية، ٢٠١٩) وجود تأثير مباشر لمعتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية على الطموح الأكاديمي، واتفقت مع دراسة (قطب حنوره واخرون، ٢٠٢١) فى إمكانية التنبؤ بمستوى الإنجاز الأكاديمي من خلال الطموح لدى طلاب الجامعة.، كما اتفقت مع دراسة (كاظم الكعبى، ٢٠٢١) بوجود علاقة ارتباطية موجبة بين الدافعية نحو الإنجاز الأكاديمي ومستوى الطموح، كما اتفقت نتائج هذا البحث مع نتائج دراسة (منى الدهان، ٢٠١٤) التى توصلت الى ارتباط إيجابي بين الرضا والدافع للإنجاز، وعدم

وجود ارتباط بين الاتجاه نحو مهنة التدريس أو الإعاقة والرضا عن الدراسة، ودراسة (محمد عمر، ٢٠١١) التى توصلت الى علاقة خطية ذات دلالة إحصائية بين رضا الطلاب ومستوى الطموح، بينما توصلت (أمل غنايم، ٢٠١٨) علاقة ارتباطية سالبة بين قلق المستقبل المهني والتحصيل الأكاديمي، وعلاقة ارتباطية موجبة بين الرضا عن التخصص والتحصيل الأكاديمي، دراسة (سهيلة علوطي وآخرون ،٢٠١٩) التى توصلت الى علاقة ارتباطية موجبة بين الرضا عن التخصص ومستوى الطموح، بينما اختلفت هذه النتجة مع نتائج بحث (عائشة مصباح، ٢٠٢١) أنه توجد علاقة دالة إحصائيًا بين مستوى الطموح واتجاهات الطلبة نحو التخصص الأكاديمي.

ويمكن تفسير التأثير الايجابى للرضا عن خبرات التعلم فى الكفاءة الأكاديمية المدركة ذلك من خلال عندما يكون الطلاب راضين عن دراستهم، فإنهم يميلون إلى أن يكونوا أكثر تحفيزًا واستعدادًا لبذل الجهد المطلوب لتحقيق النجاح الأكاديمي، بالاضافة الى أن الرضا يعزز شعور الطالب بالانتماء للمؤسسة التعليمية ويزيد من التزامه بالمقررات الدراسية والتفاعل مع المحتوى الدراسي، كما يساعد في تقليل مستويات الإجهاد والقلق المرتبطة بالدراسة، مما يمكن أن يعزز الأداء الأكاديمي من خلال تحسين القدرة على التركيز والتعلم، كما أن الطلاب الراضون عن جربة التعلم يميلون إلى بناء علاقات إيجابية مع زملائهم وأساتذتهم، مما يُسهم في خلق بيئة تعليمية داعمة تشجع على تبادل المعرفة والتعاون، بالاضافة الى ان الرضا عن خبرات التعلم يمكن أن يعزز مهارات إدارة الوقت، حيث يكون الطلاب أكثر تنظيمًا وقدرة على تحقيق التوازن بين الواجبات الدراسية والحياة الشخصية، من ناحية أخرى فإن نموذج المكونات المتعددة للاتجاه Multicomponent Model of Attitude يُدعم أن اتجاهات الطلاب تؤثر فى تحصيلهم الأكاديمي. فالتحصيل الأكاديمى أو الأداء لا يتأثر فقط بالخصائص الفطرية فقط، مثل ذكاء المتعلم. بل يتأثر أيضًا بعوامل أخرى مثل الأستعدادات أو السلوكيات تجاه بيئة الطالب، وبشكل خاص تجاه مواقفهم من الفصل الدراسي(Oracion & Abina,2021, 159)، بينما أظهرت دراسة (Dua, et al.,2019) أن هناك تأثير كبير للكفاءة المدركة والفعالية الذاتية الأكاديمية على رضا التخصص الأكاديمي لدى الطلاب الجامعيين.

ويمكن تفسير التأثير الايجابى للطموح المهنى فى الكفاءة الأكاديمية المدركة فى أنه عندما يكون لدى الطلاب طموح نحو المهنة، فإن هذا الطموح يعمل كمحرك داخلي يدفعهم لتحقيق أداء أكاديمي أفضل. فالشعور بالهدف الواضح يمكن أن يزيد من مستوى التحفيز لديهم؛ مما يجعلهم أكثر استعدادًا للاستثمار في دراستهم وبذل الجهد لتحقيق أهدافهم الأكاديمية والمهنية، كما يُشجع الطموح المهني الطلاب على وضع أهداف أكاديمية محددة والتزامهم بتحقيقها. فعندما يحدد الطلاب أهدافًا مهنية، فإنهم يعملون على تحقيق المعايير الأكاديمية التي تتماشى مع تلك الأهداف؛ مما يزيد من شعورهم بالكفاءة الأكاديمية. ووفقًا لنظرية لألبرت باندورا فإن الاعتقاد بقدرة الشخص على تحقيق أهداف معينة يُعزز من الأداء الأكاديمي. فالطلاب الطموحون مهنيًا يكونون أكثر تفاعلًا مع بيئتهم التعليمية. يبحثون عن فرص للتعلم والنمو، ويشاركون بفاعلية في الأنشطة الأكاديمية والمناقشات. هذا التفاعل يُعزز من شعورهم بالكفاءة الأكاديمية، حيث يرون نتائج إيجابية لجهودهم، كما أن الطموح المهني يدفع الطلاب للبحث عن التغذية الراجعة والتوجيه من أعضاء هيئة التدريس والمرشدين الأكاديميين،. ،وبالتبعية فإن التغذية الراجعة الإيجابية تُعزز الثقة بالنفس والشعور بالكفاءة الأكاديمية، مما يدفعهم للاستمرار في السعي نحو أهدافهم المهنية، وقد اختلفت هذه النتائج مع بحث (Oracion., & Abina, ,2021) الذى توصل إلى أن التطلعات المهنية لا تؤثر بشكل مباشر على التحصيل الأكاديمي

ويمكن تفسير التأثير الايجابى للرضا عن خبرات التعلم فى الطموح المهني من خلال أن الرضا عن الخبرات يمكن أن يعكس توجه الفرد نحو التحصيل العلمي والتعلم المستمر، وهذا يمكن أن يؤدي في نهاية المطاف إلى تعزيز طموحه المهني ورغبته في تحقيق نجاحات في حياته المهنية، الشعور بالرضا والراحة النفسية من خلال الدراسة يمكن أن يعمل كمحفز للشخص لمتابعة أحلامه وتطلعاته المهنية، كما أن الرضا عن التجربة الدراسية يُمكن أن تؤثر على اختيارات الفرد المستقبلية في مجالات العمل والتخصصات التي يسعى للعمل فيها،كما أن الرضا عن الخبرات التعليمية والاجتماعية قد يُسهم في تحديد وتوجيه أهداف الطالب المهنية. عندما يشعر الطالب بالرضا والراحة في بيئة التعلم، فإنه من المرجح أن يكون أكثر استعدادًا للتفكير بجدية حول مستقبله المهني وتحديد الخطوات التي

يجب اتخاذها لتحقيق أهدافه، كما ان رضا الطلاب عن التدريب يسهم بشكل كبير في تأهيل الفرد وتطوير مهاراته وخبراته ليكون مستعدًا للعمل في المستقبل. حيث يعمل التدريب الميدانى على تعزيز مهارات الطالب العملية وتحديد اتجاهات واهتمامات وميوله المهنية وبناء ثقته فى التعامل مع التحديات والمسئوليات المهنية، بالاضافة الى تقديم كلية علوم ذوي الإعاقة والتأهيل خدمة مجتمعية متميزة بالمجان والتى تمثل مشاركة وخدمة مجتمعية لابناء المحافظة من خلال تدريب وتوفير مقاييس وبرامج علاجية وتعديل سلوك مجانية لافراد المجتمع؛ مما يتيح للطلاب الاحتكاك بالخبرة المباشرة مع الاطفال ذوي الإعاقة مما يمثل خبرة حية تعمل على زيادة ثقتهم بأنفسهم فى مجال مهنة المستقبل.، ويمكن القول إن التدريب الميداني يساهم في بناء قاعدة قوية من المهارات والخبرات التي تمهد الطريق للفرد ليكون مستعدًا للعمل في المستقبل ويجد نفسه في بيئة العمل، كما أشار (Pattanayak & Naik,2020)، أن نظرية التعلم الاجتماعي لاتخاذ القرار المهني learning theory of career choice development. توضح أن تطور التطلعات المهنية يتم وفقًا لأربعة عوامل رئيسية تؤثر على كيفية اتخاذ الأشخاص للقرارات المهنية. هذه العوامل الأربعة هي الظروف والأحداث البيئية، الأستعداد الوراثي والقدرات الخاصة، مهارات استكشاف المهام والخبرات التعليمية، ومن ثم فإن **المرور بتجارب وخبرات التعلم يشكل مفهوم البيئة التعليمية**.

ويمكن تفسير الدور الوسيط للطموح المهنى فى العلاقة بين الرضا عن خبرات الدراسة والكفاءة الأكاديمية بأن الرضا عن خبرات التعلم يمثل كعامل تحفيزي يُعزز من دافعية الطلاب ويجعلهم أكثر اهتمامًا بموضوع دراستهم، مما يؤدي إلى: زيادة الالتزام الأكاديمي لديهم: فالطلاب الراضون عن دراستهم يكونون أكثر التزامًا بالمشاركة في الأنشطة الأكاديمية ومثابرة واستغلال الفرص التعليمية وتخطيطًا لأهدافهم مما يُدعم الطموح المهني الذى يُعزز الرغبة في تحقيق الأهداف المهنية فالطلاب الذين لديهم طموحات مهنية واضحة يميلون إلى: وضع أهداف واضحة ومتابعتها بجدية. ويكونون أكثر استعدادًا للاستفادة من كل فرصة تعليمية متاحة لتعزيز مهاراتهم ومعرفتهم، وعندما يتعزز الطموح المهنى بالرضا عن خبرات التعلم يكون الطلاب أكثر قدرة على تحقيق الكفاءة الأكاديمية بسبب: الاستمرارية والمثابرة، كما يدفع الطموح المهني الطلاب إلى تحسين مهاراتهم ومعارفهم

باستمرار، مما يُعزز الكفاءة الأكاديمية المدركة. ومن ثم فإن الطموح المهني يعمل كجسر يربط بين الرضا والكفاءة الأكاديمية المدركة، حيث يزيد من الدافعية والأستعداد للاستفادة من الفرص التعليمية المتاحة. هذا التفسير يمكن أن يساعد في تصميم برامج تعليمية تهدف إلى تعزيز الطموح المهني وزيادة الرضا عن خبرات التعلم لتحسين الكفاءة الأكاديمية المدركة لدى طلاب كلية علوم ذوى الإعاقة والتأهيل،كما تدعم نتائج هذا البحث نظرية التعلم الاجتماعي لتطوير المهنة التي وضعها ميشيل وكرومبولتز (Mitchell & Krumboltz، 1996) تحاول هذه النظرية تفسير سبب اتخاذ الناس لقراراتهم المهنية. يتخذ الناس قراراتهم المهنية من خلال عدد غير محدود من فرص التعلم في بيئتهم الاجتماعية التي تؤثر على آرائهم وأفكارهم. كما تؤثر لحظات التعلم المخططة وغير المخططة على المسار الذي يتخذه الفرد من خلال عدد لا يحصى من الفرص المهنية والتعليمية المتاحة لهم.

محددات البحث.

على الرغم من النتائج المهمة التي توصلت إليها الدراسة، إلا أنها تحمل بعض المحددات التي يجب أخذها في الاعتبار عند محاولة تعميم النتائج:

- **حجم العينة** فقد شملت الدراسة عينة من طلاب الفرقتين الثالثة والرابعة فقط، مما قد لا يعكس تجربة الطلاب في السنوات الأولى من الدراسة.

- **لم يتم تناول المتغيرات الديموجرافية** (فى ضوء ماتم تناوله من مبررات) مثل الفرقة، النوع، البرنامج الدراسى للطلاب في جامعة الزقازيق، مما لا يعكس شكل النموذج وفقًا لهذه المتغيرات.

- **الموقع الجغرفى**: تركز الدراسة على جامعة الزقازيق، مما قد يجعل تعميم النتائج على جامعات أخرى داخل مصر أو خارجها محدودً، لطبيعة ورؤية ورسالة هذه الكلية التى تختلف عن الكليات الاخري وخاصة ان عدد كليات التربية الخاصة بمصر محدودة، **الفترة الزمنية**: أجريت الدراسة خلال الفصل الدراسي للعام الجامعي ٢٠٢٢/٢٠٢٣، مما يعني أن النتائج قد تكون متأثرة بالظروف الخاصة بهذا العام الدراسي المحدد، وقد لا تعكس التغيرات الزمنية أو التأثيرات المستقبلية.

- **المنهجية والأدوات**: اعتمد البحث على المنهج الوصفي وأدوات تم تطويرها بواسطة الباحثان، مما قد يؤثر على الصلاحية والموثوقية عند تطبيقها على عينات أخرى.

التحليل الإحصائي: قد تكون النتائج محددة بطبيعة التحليل الإحصائي المستخدم نموذج المعادلة البنائية (SEM)وربما تكون هناك طرق تحليل أخرى قد تؤدي إلى نتائج مختلفة.

ـ **القيود البيئية والسياقية**: الفروق في النظام التعليمي، والمناهج الدراسية، والسياسات التعليمية بين جامعة الزقازيق وغيرها من الجامعات، قد تؤثر على تعميم النتائج. كما أن تأثير العوامل الثقافية والاجتماعية المحددة في مصر على النتائج، مما قد لا يكون متسقًا مع تجارب الطلاب في دول أو مجتمعات أخرى. من الضروري أخذ هذه المحددات في الاعتبار عند محاولة تطبيق النتائج في سياقات مختلفة أو عند مقارنة النتائج مع دراسات أخرTop of FormBottom of Form.

التوصيات

- توفير جلسات دعم أكاديمي فردية أسبوعية للطلاب من خلال مرشدين أكاديميين مخصصي، وذلك لمساعدة الطلاب على تحسين أدائهم الأكاديمي وتقديم الدعم الشخصي لتطوير مهاراتهم الدراسية.
- تقديم برامج دعم أكاديمي مخصصة لتعزيز الكفاءة الأكاديمية وتحقيق الطموحات المهنية.، وإنشاء مراكز دعم أكاديمي ومهني داخل الجامعات لتقديم خدمات متكاملة
- إنشاء مراكز استشارات مهنية توفر توجيهًا وتخطيطًا وظيفيًا يتناسب مع اهتمامات وقدرات كل طالب.
- دعم الأبحاث التي تستهدف تحسين فهم العوامل المؤثرة على الأداء الأكاديمي والطموح المهني للطلاب المؤهلين للتعامل مع الاطفال ذوى الإعاقة
- توفير ميزانيات وبرامج دعم خاصة لتحسين البنية التحتية التعليمية وتقديم الدعم اللازم للطلاب ذوي الإعاقة.
- تهيئة أعضاء هيئة التدريس كيفية استخدام النتائج البحثية لتطوير برامج دراسية تتناسب مع احتياجات الطلاب.
- تشجيع الباحثين على المشاركة في الأبحاث والدراسات التي تساهم في تحسين جودة التعليم
- تنظيم ورش عمل منتظمة لتطوير مهارات الدراسة وإدارة الوقت، بهدف تعزيز الكفاءة الأكاديمية من خلال تزويد الطلاب بالأدوات اللازمة للنجاح الأكاديمي.

- تنظيم جلسات إرشادية مهنية شهرية مع خبراء وممارسين في مجال التربية الخاصة ، وذلك لمساعدة الطلاب في استكشاف الخيارات المهنية، ووضع خطط مهنية واضحة، وزيادة طموحهم المهني
- انشاء منتديات أو مجموعات نقاش تسمح للطلاب بالتعبير عن آرائهم حول العملية التعليمية والمناهج الدراسية.بهدف: تعزيز المشاركة الفعالة للطلاب في تحسين البيئة التعليمية وزيادة رضاهم عن دراستهم
- توفير خدمات استشارية نفسية واجتماعية مجانية للطلاب لمساعدتهم في التعامل مع الضغوط الأكاديمية والشخصية.بهدف تحسين الحالة النفسية والاجتماعية للطلاب، مما يعزز رضاهم عن خبراتهم الأكاديمية والاجتماعية وأدائهم الأكاديمي.
- تنظيم اجتماعات دورية غير رسمية بين الطلاب والمعلمين لتعزيز التواصل المفتوح ومناقشة الصعوبات الأكاديمية بهدف :بناء علاقات إيجابية بين الطلاب والمعلمين، مما يزيد من الدعم الأكاديمي ويعزز الرضا عن كافة الجوانب الأكاديمية والاجتماعية..

البحوث المقترحة.

لعله استكمالاً لحلقات سلسلة البحث فى موضوع الدراسة الحالية، وسد بعض الفجوات البحثية التى تحتاج مزيدا من البحث والدراسة يقترح الباحثان اجراء عددا من الدراسات والبحوث المستقبلية ومنها مايلى:

- فاعلية برنامج ارشادى قائم على تحسين الكفاءة الأكاديمية فى تنمية الطموح المهنى لدى طلاب كلية علوم ذوى الإعاقة والتأهيل.
- اجراء دراسة مماثلة للبحث الحالى للطلاب المدمجين بكلية علوم ذوى الإعاقة والتأهيل.
- دراسة مقارنة للعلاقات بين الرضا عن خبرات التعلم والكفاءة الأكاديمية المدركة والطموح المهنى فى ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية (النوع/ الفرقة/البرنامج الدراسي).
- النموذج بنائي لبعض المتغيرات المعرفية والشخصية المرتبطة بالطموح المهنى.
- الدور الوسيط للكفاءة الأكاديمية المدركة فى علاقة الرضا عن خبرات التعلم بالاداء الأكاديمى.

المراجع

أحمد أحمد عواد، ومحمد عبدالحميد علي (٢٠٠١). الرضا عن التخصص الدراسي وعلاقته بالأستعداد الاجتماعي لدى طالبات كلية التمريض. **المؤتمر السنوي الثامن: الأسرة في القرن الحادي والعشرين" تحديات الواقع وآفاق المستقبل"**، في الفترة من ٤-٦ نوفمبر، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، ٥٣٧-٥٦٨.

أحمد علي، ومحمد عبد الله (٢٠١٥). تأثير الرضا عن الدراسة على الأداء الأكاديمي: دراسة مقارنة بين طلاب الجامعات في مصر. **مجلة التعليم العالي**، ١٠(٢)، ١٢٣-١٤٥.

أحمد يحيى الزق (٢٠٠٩). الكفاءة الأكاديمية المُدركة لدى طلبة الجامعة الأردنية في ضوء متغير الجنس والكلية والمستوى الدراسي. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، ١٠ (٢)، ٣٧-٥٨.

أسماء سعيد السيابية (٢٠١٩). معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية كمتغير وسيط في العلاقة بين أنماط التنشئة الوالدية والطموح الأكاديمي لدى طلبة الصفوف (١٠ - ١١) بمحافظة شمال الشرقية بسلطنة عمان. **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس.

أمال عبدالسميع باظه (٢٠٠٤). **مقياس مستوي الطموح لدي المراهقين والشباب**. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

امحمد تيغزة (٢٠١٧). توجهات حديثة فى تقدير صدق وثبات درجات ادوات القياس(تحليل نظرى تقويمى وتطبيقي). **مجلة العلوم النفسية والتربوية**، ٤(١)، ٧-٢٩.

أمل محمد غنايم (٢٠١٨). قلق المستقبل المهنى والرضا عن التخصص الدراسى كمنبئات بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب شعبة التربية الخاصة بجامعة قناة السويس. **مجلة التربية الخاصة والتأهيل**، مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل، ٦(٢٢)، ١٨٢-٢٣٠.

الجميل محمد شعلة (٢٠٠٤).الإنجاز الأكاديمي وعلاقته بمستوى الطموح ومفهوم الذات والحاجة للمعرفة لدى طلاب كلية المعلمين بمكة المكرمة دراسة تنبؤية. **مجلة كلية التربية**، جامعة بنها، ١٤(٥٧)، ١٧٨-٢٠١.

حسان غازى العمري (٢٠١٨). المقارنة بين ثلاث طرائق فى تقدير ثبات الاختبارات المركبة التى تتضمن نوعين من الفقرات (الفا، ألفا الطبقي، راجو). **مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس**، ١٦(٢) ، ٨٥-١٠٢.

حنان محمد عبد الخالق (٢٠١٨). أساليب التوجيه الخارجي بالجولات الميدانية الافتراضية وأثرها على الشعور بالتيه والكفاءة الأكاديمية المُدركة. **مجلة دراسات في المنهج وطرق التدريس**، (٢٣٠)، ٦٦-١١٥.

حوراء عباس السلطاني (٢٠١٦). الكفاءة الأكاديمية المُدركة لدى طلبة كلية التربية الأساسية في جامعة بابل. **مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية**، كلية التربية الأساسية، جامعة بابل، (٢٩)، ٥٢٧- ٥٤٤.

سامر جميل رضوان (٢٠١٢). أثر الكفاءة الذاتية في خفض مستوى القلق دراسة ميدانية على طلاب كلية التربية التطبيقية بسلطنة عمان. **مجلة دراسات نفسية**، مركز البصيرة للبحوث والاستشارات والخدمات التعلمية، (٣)، ٩-٣٣.

سعود سعيد المطيري (٢٠١٥). الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة وعلاقتها بالطموح لدي فائقي ومتوسطي التحصيل وذوي صعوبات التعلم من طلاب المرحلة الثانوية في الكويت. **رسالة ماجستير**، كلية الدراسات العليا، جامعة الخليج العربي.

سهيلة علوطي، وفايزة بوجردة، وإلهام عليوة، ووفاء قدور (٢٠١٩). الرضا عن التخصص الدراسي وعلاقته بمستوى الطموح لدى الطالب الجامعي. **دراسة ميدانية** بقسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا بجامعة محمد الصديق بن يحيى(جيجل).

السيد أحمد صقر، عمرو عادل الصياد، حنان عبدالفتاح الملاحة (٢٠١٩). علاقة التعلم المنظم ذاتيا بالكفاءة الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الثانوية. **مجلة كلية التربية**- جامعة كفر الشيخ، ٣(٩٢)، ٢٠٥-٢٣٤. دار المنظومة. https://0i.is/0Yf2.

سيف درويش الحراصي (٢٠٢٠). دور الذكاء الانفعالي والذكاء المكاني والكفاية الذاتية في التحصيل الدراسي في مادة الدراسات الاجتماعية لطلبة الحلقة الثانية للتعليم الأساسي في محافظة جنوب الباطنة بسلطنة عُمان، **رسالة دكتوراه**. جامعة العلوم الإسلامية الماليزية.

عائشة مصباح (٢٠٢١). اتجاهات الطلبة الجامعيين نحو التخصص الأكاديمي وعلاقته بمستوى الطموح لديهم: دراسة ميدانية ببعض كليات جامعة ورقلة. **رسالة ماجستير**، كلية العلوم الإنسانيسة والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح- ورقلة

عبد الناصر عامر(٢٠١٨). **نمذجة المعادلة البنائية للعلوم النفسية والاجتماعية"الاسس والتطبيقات والقضايا".(ج١)**، الرياض: دار جامعة نايف للنشر.

عزت عبد الحميد حسن (٢٠١٦). **الإحصاء المتقدم للعلوم التربوية والنفسية والاجتماعية : تطبيقات باستخدام برنامج** LISREL8.8. القاهرة: دار الفكر العربى.

فاطمة سعيد الجهورية؛ وسعيد سليمان الظفري (٢٠١٧). علاقة الكفاءة الأكاديمية المُدركة بالتوافق النفسي لدى طلبة الصفوف من ٧-١٢ في سلطنة عمان. **مجلة الدراسات التربوية والنفسية**،١٢ (١)، 163-178. https://0i.is/xqx7.

قطب عبده حنوره، وإسراء مسعد يوسف، وفاطمة الزهراء الدمرداش محمد (٢٠٢١). تقدير الذات والطموح كمنبئات بمستوى الإنجاز الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. **مجلة كلية التربية**، جامعة كفر الشيخ، (١٠٢)، ٢٣١-٢٥٤.

كاظم محسن الكعبي (٢٠٢١). علاقة الدافعية نحو الإنجاز الأكاديمي بمستوى الطموح لدى طلبة الجامعة. **مجلة كلية التربية**، الجامعة المستنصرية، العرق، (١)، ١٩٣-٢٠٨.

محمد المهدي عمر(٢٠١١). الرضا عن الدراسة وعلاقته بمستوى الطموح لدى طلاب كليات التربية بالجامعات السودانية : دراسة تطبيقية على الجامعات بالولاية الشرقية. **مجلة جامعة البحر الأحمر**، السودان، (١)، ٦٠-٧٧.

محمد غازي الدسوقي(٢٠١٨). نمذجة العلاقات السببية بين التوجه المستقبلي وكفاءة الذات الأكاديمية المُدركة والدافع لتجنب الفشل والتعلم المنظم ذاتيًا والمعدل الأكاديمي. **مجلة العلوم التربوية**، كلية التربية بقنا،٣٧(٢)،١٧-١٠٢.

محمد محروس الشناوي ومحمد السيد عبدالرحمن (١٩٩٤). **المساندة الاجتماعية والصحة النفسية (مراجعه نظرية ودراسات تطبيقية)**. القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية.

مرفت عاطف النجار (٢٠٢٢). التميز الأكاديمي وتوكيد الذات المهنية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الأقصى. **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية**، ١٣ (٣٩)، ١٤٨ - ١٦٣.

منى حسين الدهان (٢٠٠٤). لرضا عن الدراسة لدى طلاب التربية الخاصة وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية والاجتماعية دراسة ميدانية. المؤتمر السنوي الحادي عشر – الشباب من أجل مستقبل أفضل، **مجلة الإرشاد النفسي**، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، ٢، ٩١٩-٩٤٦ .

Aldhahi, M., Alqahtani, A., Baattaiah, B., & Al-Mohammed, H. (2022). Exploring the relationship between students' learning satisfaction and self-efficacy during the emergency transition to remote learning amid the coronavirus pandemic: A cross-sectional study. *Education and information technologies*, 27(1), 1323-1340.

Al-Syaidh, N., & Al-Zboon, M. (2015). The impact of organizational justice on students' satisfaction: the mediating role of trust. *International Journal of Humanities and Social Science***,** 5(6), 120-131.

Arhin, V. (2018). Relationship between Career Aspirations and Study Behaviours among Second Year Distance Learners of the University of Cape Coast, Ghana. *African Educational Research Journal*, 6(3), 173-180.

Astin, A. (1984). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Personnel*, 25(4), 297-308

Astin, A. (1993). *What Matters in College? Four Critical Years Revisited.* San Francisco: Jossey-Bass.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.

Bashir, A., & Jehangir, M. (2017). Factors influencing student satisfaction in public and private universities in Pakistan. *Journal of Business Strategies***,** 11(2), 125-146.

Bean, J., & Bradley, R. (2018). The relationship between student satisfaction, adjustment, and retention in college. *Journal of Higher Education*, 89(2), 215-232.

Biggs, J. (2003). *Teaching for Quality Learning at University*. Buckingham: Open University Press.

Blustein, D. (1997). A context-rich perspective of career exploration across the life roles. *The Career Development Quarterly*, 45(3), 260-274.

Brookfield, S. (2017). *Becoming a critically reflective teacher*. John Wiley & Sons.

Brown, B. (2010). Academic stressors, social support, and coping strategies as predictors of student adjustment and academic performance. *Applied Psychology*, 59(2), 223-249.

Chickering, A., & Gamson, Z. (1987*). Seven principles for good practice in undergraduate education*. AAHE Bulletin, 3-7.

Danielsen, A., Breivik, K., & Wold, B. (2011). Do perceived academic competence and school satisfaction mediate the relationships between perceived support provided by teachers and classmates, and academic initiative? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(4), 379–401. https://doi.org/10.1080/00313831.2011.587322.

Deci, E. & Ryan, R. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.

Dhaqane, M. & Afrah, N. (2016). Satisfaction of students and academic performance in Benadir university. *Journal of Education and Practice***,** 7(24), 59-63.

Dua, A., Zia, S., bin Rafique, U., & Kanwal, F. (2019). Impact of Perceived Competence and Academic Self efficacy on the Academic Major Satisfaction among University Students. *IUB Journal of Social Sciences,* 1(2), 26-34.

Eagly, A., & Wood, W. (2012). *Social role theory*. In P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski, & E. T. Higgins (Eds.), Handbook of Theories of Social Psychology (Vol.2, pp. 458-476). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Eccles, J., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109-132. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153.

Elias, S. & MacDonald, S. (2007). Using past performance, proxy efficacy and academic self-efficacy to predict college performance. *Journal of Applied Social Psychology*, 37(11), 2518-2531. https://0i.is/OXek.

Elliott, K., & Shin, D. (2002). Student satisfaction: An alternative approach to assessing this important concept. *Journal of Higher Education Policy and Management***,** 24(2), 197-209.

Fanning, G. (2016). Academic Stress and Academic Self-Efficacy as Predictors of Psychological Health in College Students. *[A published Doctoral Dissertation***,** The Patton College of Education of Ohio University]. https://0i.is/63iX.

Fouad, N., & Santana, M. (2015). Academic satisfaction and career goals: A study of university students. *Research in Higher Education*, *56*(5), 469-487. https://doi.org/10.1007/s11162-014-9355-9.

Fugate, M., Kinicki, A., & Ashforth, B. (2004). Employability: A psycho-social construct, its dimensions, and applications. *Journal of Vocational Behavior,* 65(1), 14-38.

Gagne, R., & Driscoll, D. (2018). *Essentials of learning for instruction*. Pearson.

Gerçek, M., & Elmas-Atay, S. (2022). Academic self-efficacy and career decision-making self-efficacy: effects on academic major satisfaction via career optimism. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*. https://doi.org/10.1007/s10775-022-09568-6

Gore, P. (2006). Academic self-efficacy as a predictor of college outcomes. *Journal of College Student Development*, 47(5), 493-507.

Gottfredson, L. (2002). *Gottfredson's theory of circumscription, compromise, and self-creation*. In D. Brown & Associates (Eds.), Career choice and development (pp. 85-148). Jossey-Bass.

Grant, H., & Dweck, C. (2019). *The development of motivation.* **T**he Oxford handbook of human motivation, 182-198.

Gray, J., & DiLoreto, M. (2016). The effects of student engagement, student satisfaction, and perceived learning in online learning environments. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 11(1).

Greenhaus, J., & Callanan, G. (2006). *Encyclopedia of Career Development.* Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Gregor, M., Ganginis Del Pino, H., Gonzalez, A., Samsara Soto, S., Marianne G.& Dunn, M. (2019). Understanding the Career Aspirations of Diverse Community College Students. *Journal of Career Assessment***,** 1-17.

Hagedorn, L. (2000). *Conceptualizing student attrition: A review of the literature*. In J. M. Braxton (Ed.), Reworking the student departure puzzle (pp. 48-61). Nashville, TN: Vanderbilt University Press.

Hausmann, L., Schofield, J., & Woods, R. (2007). Sense of Belonging as a Predictor of Intentions to Persist among African American and White First-Year College Students. *Research in Higher Education*, 48(7), 803-839.

Herman, K., Reinke, W., Herman, K., & Ialongo, N. (2017). The role of school psychologist in supporting student mental health. *Journal of School Psychology***,** 57, 1-10.

Herzog, S., & Schmidt, L. (2009). The impact of student satisfaction on academic performance. *Journal of Higher Education Research & Development***,** 28(2), 235-247.

Holland, J. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.

Hrastinski, S. (2019). What Do We Mean by Blended Learning? *TechTrends*, 63, 564-569.

James MacEachern, M. (2017, June). Satisfaction and Getting a Career Employment Expectations of Undergraduate Students and their use of Support Services. *In Proceedings of the 3rd International Conference on Higher Education Advances* (pp. 133-142). Editorial Universitat Politècnica de València.

Johnson, D. & Stage, F. (2017). Academic satisfaction and career aspirations in higher education. *Journal of Higher Education*, 88(2), 147-167. https://doi.org/10.1080/00221546.2017.11777252.

Judge, T., & Bono, J. (2001). Relationship of core self-evaluations traits self-esteem, general self-efficacy, locus of control, and emotional stability with job satisfaction and job performance: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 86(1), 80–92. https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.1.80

Kim, J., & Baek, S. (2020). The longitudinal relationships between undergraduate students' competencies and educational satisfaction according to academic disciplines. *Asia Pacific Education Review,* 21(4), 573-587.

Kline, R. (2015). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling (4th ed.).* Guilford Press

Komarraju, M., & Nadler, D. (2013). Self-efficacy and academic achievement: Why do implicit beliefs, goals, and effort regulation matter? *Learning and Individual Differences*, 25, 67-72.

Lai, M. (2011). Promoting self-management skills in students with learning disabilities. *Intervention in School and Clinic*, 46(3), 144-152.

Latham, G., & Pinder, C. (2005). Work motivation theory and research at the dawn of the twenty-first century. *Annual Review of Psychology,* 56, 485-516. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.55.090902.142105

Lent, R., Brown, S., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of vocational behavior*, 45 (1), 79-122.

Lent, R., Brown, S., & Hackett, G. (2002). *Social cognitive career theory*. In D. Brown & Associates (Eds.), Career choice and development (4th ed., pp. 255-311). Jossey-Bass.

Lent, R., Brown, S., & Hackett, G. (2013). "*Career development and counseling: Putting theory and research to work*." John Wiley & Sons.

Llorens, S., Schaufeli, W., Bakker, A., & Salanova, M. (2007). Does a positive gain spiral of resources, efficacy beliefs and engagement exist? *Computers in Human Behavior*, 23(1), 825-841. https://doi.org/10.1016/j.chb.2004.11.012.

Locke, E., & Latham, G. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist*, 57(9), 705-717.

Maniriho, A. (2024). Satisfaction and academic performance of undergraduate economics students. *Cogent Education*, 11(1), 2326707.

Margolis, H. & McCabe, P. (2010). Self-efficacy: A key to improving the motivation of struggling learners. *The Clearing House*, 77(6), 241-249. https://0i.is/4oi2.

McClelland, D. (1961). *The Achieving Society***.** Princeton, NJ: Van Nostrand.

Mitchell, L., & Krumboltz, J. (1996). *Krumboltz learning theory of career choice development.* In D. Brown, L. Brooks (Ed), Career choice development (3rd Eds.). San Francisco, CA. Jossey-Bass.

Oracion, Q., & Abina, I. (2021). The Mediating Effect of Students' Attitude to Student Career Aspiration and Mathematics Achievement. *Journal of Research and Advances in Mathematics Education*, 6(3), 158-173.

Pattanayak, M., & Naik, P. (2020). Career aspirations and career development barriers of tribal students in the Salboni block of Jangal Mahal. *Journal of International Academic Research for Multidisciplinary*, 2(3), 655 – 678.

Praveen, G.(2016). Academic Performance and Life Satisfaction among Undergraduate Students. *The International Journal Of Humanities & Social Studies***,** 4(153).

Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138(2), 353-387. https://doi.org/10.1037/a0026838

Roediger, H., & Karpicke, J. (2006). The power of testing memory: Basic research and implications for educational practice. *Perspectives on Psychological Science*, 1(3), 181-210.

Romanelli, F., Chan, E., & Callahan, C. (2018). Time management: Strategies for improving academic performance. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning, 10*(11), 1456-1463.

Samdal, O., Wold, B., & Bronis, M. (1999). Relationship between students' perceptions of school environment, their satisfaction with school and perceived academic achievement: An international study. *School effectiveness and school Improvement*, 10(3), 296-320.

Satici, S., & Can, G. (2016). Investigating Academic Self-Efficacy of University Students in Terms of Socio-Demographic Variables. *Universal Journal of Educational Research***,** 4 (8), p1874-1880. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1110783.pdf.

Savickas, M. (2013). *Career construction theory and practice*. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), Career development and counseling: Putting theory and research to work (2nd ed., pp. 147–183). Hoboken, NJ: Wiley

Schnettler, B., Miranda, H., Lobos, G., Orellana, L., Sepúlveda, J., Denegri, M., & Grunert, K. (2012). Satisfaction with life and food-related life in persons with physical disabilities, *Arthritis Research & Therapy*, 22(1), 1-13.

Schraw, G., & Moshman, D. (2017). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1-27.

Schunk, D., & DiBenedetto, M. (2016). "*Self-efficacy theory in education*." Handbook of motivation at school. Routledge.

Schunk, D., Pintrich, P., & Meece, J. (2008). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (3rd ed.). Pearson.

Smith, A.، Jones, B. (2018). The impact of student satisfaction on career aspirations. *Journal of Educational Psychology*, 115(3), 432-445.

Soderstrom, N., & Bjork, R. (2015). Learning versus performance: An integrative review. *Perspectives on Psychological Science*, 10(2), 176-199.

Super, D.(1990). *A life-span, life-space approach to career development*. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), Career choice and development (2nd ed., pp. 197-261). San Francisco: Jossey-Bass.

Tessema, M., Ready, K., & Yu, W. (2012). Factors affecting college students' satisfaction with major curriculum: Evidence from nine years of data. *International Journal of Humanities and Social Science*, 2(2), 34-44.

Thompson, A., & Clark, C. (2019). Academic proficiency and career aspirations: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 122(2), 215-228.

Tinto, V. (2012). "*Completing college: Rethinking institutional action." University of Chicago Press.*

Wigfield, A., & Eccles, J.(2000). Expectancy–value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68-81. https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015

Yusoff, M., & Othman, A. (2011). An empirical study of the relationships between user satisfaction, user involvement, and trust in the implementation of an enterprise system in Malaysian public higher education institution. *International Journal of Business and Management,* 6(8), 23-37.

Zajacova, A., Lynch, S., & Espenshade, T. (2005). Self-efficacy, stress, and academic success in college. *Research in Higher Education*, 46(6), 677-706.

Zhai, X., Yin, H., Deng, L., & Wang, Q. (2020). Associations between students' perceptions of the learning environment and their academic achievement in higher education. *Educational Psychology,* 40(9), 1133-1152

Zimmerman, B., & Schunk, D. (Eds.). (2011*). Handbook of self-regulation of learning and performance.* Psychology Press.